



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial**  
**Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

**Inclusão dos Alunos com Dificuldades Severas de**  
**Comunicação no 1º Ciclo**

**Ana Isabel Viriato de Brito**

**Beja, maio de 2015**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial**

**Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

**Inclusão dos Alunos com Dificuldades Severas de  
Comunicação no 1º Ciclo**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Beja para a  
obtenção do grau de Mestre.**

**Elaborado por:**

Ana Isabel Viriato de Brito

**Orientado por:**

Mestre/Especialista Adelaide Espírito Santo

**Beja, maio de 2015**

## **Epígrafe**

*Acompanhar as aprendizagens dos alunos não é apenas orientá-los no currículo, é estar atento a todos os sinais, mesmo os mais subtis, e ajudá-los a evoluir como seres únicos dentro de um imenso grupo social.*

Fernanda da Costa Paulo

## **Dedicatória**

Para que este projeto, de enriquecimento profissional e pessoal, se concretizasse foi necessário abdicar de muitas horas de convívio familiar e de muitos momentos de partilha e interação com aqueles que me são muito especiais.

Esta dedicatória vai assim para a minha família e para os meus amigos que sempre me incentivaram e deram força, ao longo de todo este percurso.

## **Agradecimentos**

Para a realização deste projeto usufrui da ajuda de várias pessoas. Sem elas a sua realização não teria sido possível. Desta forma, deixo aqui o meu sincero agradecimento a todos que comigo entraram nesta experiência e contribuíram para a sua concretização.

- À minha família e aos meus amigos pelo apoio que me deram.
- À professora Adelaide Espírito Santo que me orientou, dando um grande contributo para a concretização deste trabalho.
- Às minhas colegas pela ajuda e disponibilidade prestada.
- À professora titular de turma, à professora de educação especial, às auxiliares de educação, à terapeuta da fala e aos pais dos dois alunos da escola onde realizei o meu estudo.

A todos muito obrigada!

## **Resumo**

O presente estudo versa a problemática da inclusão das crianças com dificuldades severas de comunicação numa escola do 1º ciclo do ensino regular, do distrito de Beja.

Procurou-se verificar se as práticas educativas dos professores do 1º ciclo, com alunos com dificuldades severas de comunicação inseridos nas suas turmas, promovem a inclusão destes alunos.

Os objetivos deste estudo foram realizados recorrendo a entrevistas e à observação direta a uma docente titular de turma, a uma docente de educação especial, a duas auxiliares de educação, uma terapeuta da fala e a duas crianças com dificuldades severas de comunicação enquanto “incluídas” na sua turma de pertença.

Com base numa metodologia de estudo de caso, verificou-se que existe uma inclusão limitada. Verificou-se ainda que as perceções e as práticas educativas da docente de 1º ciclo, ainda são muito limitadas, no que diz respeito a estas crianças com dificuldades severas de comunicação.

**Palavras-chave** – Inclusão; Dificuldades Severas de Comunicação, Práticas Educativas.

## **Abstract**

The present research concerns about the problematic of the inclusion of children with severe communication difficulties in a public primary school in Beja.

It aims is to pick up if the primary teachers' educational practices promote the inclusion of these children with severe communication difficulties.

The following investigation aims were done by conducting interviews and direct study of a primary teacher, a special education teacher, two educational assistants, a speech therapist and two children with severe communication difficulties while "included" in your class.

As a result of case study realized, it was found that there is a limited inclusion. It was observed that the teachers' perceptions and the educational practices of public primary schools are still very limited, in what concerns to these children with severe communication difficulties.

**Keywords** – Inclusion; Severe Communication Difficulties; Educational Practices.

## Índice Geral

|  |    |
|--|----|
| Epígrafe   |    |
| Dedicatória  |    |
| Agradecimentos   |    |
| Resumo   |    |
| Abstract   |    |
| Abreviaturas   |    |
| Introdução   | 12 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico                     | 13 |
| 1. Linguagem e Comunicação                             | 14 |
| 1.1 A Importância da Comunicação para o ser humano     | 15 |
| 1.2 Linguagem  | 17 |
| 1.3 Fala/Língua  | 18 |
| 1.4 O desenvolvimento da linguagem                     | 19 |
| 2. Inclusão em Portugal                                | 20 |
| 2.1 Educação Inclusiva e Currículo                     | 23 |
| 3. Crianças com dificuldades de comunicação            | 28 |
| 3.1 Multideficiência                                   | 29 |
| 3.2 Inclusão Educativa dos alunos com Multideficiência | 31 |
| 4. Comunicação Aumentativa e Alternativa               | 33 |
| 4.1 Tipos de Comunicação                               | 34 |
| 4.2 Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicação  | 35 |
| 4.3 Escolha de um sistema de símbolos                  | 37 |
| 4.4 Tecnologias de apoio para a comunicação            | 39 |
| Capítulo II – Estudo Empírico                          | 43 |
| 1. Problemática e a sua contextualização               | 44 |
| 2. Questões e objetivos da investigação                | 46 |
| 3. Modelo de investigação                              | 47 |
| 3.1 Metodologia Qualitativa                            | 49 |
| 4. Participantes                                       | 50 |



|  |    |
|--|----|
| 5. Instrumentos de recolha de dados        | 52 |
| 5.1 Entrevistas                            | 52 |
| 5.2 Observação Naturalista                 | 53 |
| 5.3 Análise Documental                     | 53 |
| 5.4 Conversas Informais                    | 53 |
| 6. Tratamento dos dados                    | 55 |
| 7. Apresentação e discussão dos resultados | 56 |
| 7.1 Reflexão dos dados apresentados        | 74 |
| Proposta de Intervenção                    | 76 |
| Considerações Finais                       | 81 |
| Referências Bibliográficas                 | 84 |
| Apêndices                                  | 87 |

## **Índice de Apêndices**

|   |     |
|---|-----|
| Apêndice I – Análise das Observações Naturalistas | 87  |
| Apêndice II – Guiões das Entrevistas              | 98  |
| Apêndice IV – Análise das Entrevistas             | 119 |
| Apêndice V – Conversas Informais                  | 142 |

## **Índice de Quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro nº 1 – Apresentação dos dados referentes ao domínio competências para a intervenção. | 55 |
|---|----|

## **Abreviaturas**

- NEE: Necessidades Educativas Especiais
- DA: Dificuldades de Aprendizagem
- PC: Paralisia Cerebral
- EE: Educação Especial
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- CAA: Comunicação Aumentativa e Alternativa
- SPC: Símbolos Pictográficos para a Comunicação

## **Introdução**

É certamente consensual dizer-se que o 1º Ciclo do Ensino Básico é o alicerce da educação, pelo que se julga que é da responsabilidade da escola e dos seus agentes poderem proporcionar a todos os alunos uma boa qualidade de educação e atender às suas necessidades desde o início do seu processo educativo, para que possam vir a ter sucesso na sua vida adulta. Assim sendo, pensamos ser importante refletir sobre as práticas educativas dos professores desse ciclo de ensino, mormente daqueles com alunos com dificuldades severas de comunicação.

A origem deste estudo de caso está relacionada com o interesse que esta temática provoca em mim e a curiosidade em querer saber sempre mais sobre ela.

O que se pretende neste estudo de caso é verificar se as práticas educativas de uma escola de 1º ciclo são realmente inclusivas, em relação às crianças com dificuldades severas de comunicação.

Pela natureza da problemática em estudo foi seguida uma abordagem qualitativa, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Beja. Observou-se a turma de pertença de dois alunos com dificuldades severas de comunicação, entrevistou-se a docente titular, a docente de educação especial, duas auxiliares de educação e a terapeuta da fala, para conhecer as práticas educativas que possibilitavam a inclusão destes alunos. O objetivo do estudo em curso é avaliar se as práticas educativas da docente do 1º Ciclo são realmente inclusivas.

Este estudo está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico onde se aborda um pouco as temáticas da linguagem e comunicação e a importância que estas têm para o ser humano; a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; as crianças com dificuldades de comunicação e por fim a comunicação aumentativa e alternativa.

No segundo capítulo expõe-se o estudo de caso, no qual é apresentada a problemática da investigação, os objetivos, os participantes e a metodologia seguida (tipo de estudo, instrumentos de recolha de dados, técnicas de recolha, a análise de dados, a apresentação dos dados e a reflexão sobre os mesmos). Por último apresenta-se as considerações finais acerca dos objetivos que orientam a investigação e as suas implicações e é feito um projeto de intervenção, realizado tendo em conta os resultados apresentados pelo estudo.

## **CAPÍTULO I**

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Linguagem e Comunicação**

A comunicação é um processo segundo o qual se dá a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, que envolve um código, a transmissão e a compreensão da mensagem. O ser humano comunica por natureza e por muito que não se queira comunicar, acaba sempre por o fazer. Os gestos, as expressões do nosso rosto, as nossas ações, as palavras escritas e verbalizadas, tudo isto contém informação. Para que a comunicação tenha êxito é necessário que os interlocutores tenham em comum a utilização do canal de comunicação apropriado e o mesmo código.

Um código é um conjunto de signos e de regras de utilização e para que haja comunicação é necessário que o emissor e o recetor conheçam o código utilizado, os signos e as respetivas regras de utilização.

Os signos são constituídos por um significante e um significado. Não há nenhuma relação natural e necessária entre significante e significado. Tal relação é convencional, reverte de um acordo tácito entre emissor e recetor. O que circula entre o emissor e o recetor é o significante. O significado (conteúdo mental) que o emissor atribui a esse significante continua no interior do emissor. O significante suscita no interior do recetor um outro significado, semelhante mas nunca idêntico ao do emissor (Vygotsky, 2007).

A faculdade universal e inata da linguagem verbal é definida como uma componente da mente humana. Porém não é apenas isso, pois na verdade é um dos meios de que os seres humanos dispõem para representar, traduzir e transmitir o pensamento.

O ser humano apresenta capacidades biológicas que permitem a produção de linguagem verbal bem como a sua perceção e compreensão. Assim, a capacidade para a linguagem verbal desenvolve-se por organismos geneticamente determinados e pressupõe a existência, no ser humano, de um órgão biologicamente pré-programado. Segundo Chomsky (1994) a faculdade universal e inata da linguagem verbal é definida como uma componente da mente humana.

A linguagem é um processo complexo que apresenta várias fases, desde o momento de transmitir uma mensagem, à sua codificação linguística e o planeamento da sua execução através do Sistema Nervoso Central. Mediante a execução deste planeamento o sistema nervoso periférico ativa os mecanismos de produção. A

linguagem é a faculdade de expressão e comunicação que faz uso de um sistema de símbolos convencionados.

### **1.1. A importância da comunicação para o ser humano**

Durante toda a sua vida o ser humano comunica constantemente sem pensar na importância que a comunicação tem para o seu relacionamento com os seus pares, para a vida em sociedade, para expressar os seus sentimentos, vivências ou simplesmente para viver em sociedade (Paul, Janet e Don D. Jackson, 2007).

Quando ocorre a dificuldade de comunicação por via oral ou por meios alternativos, a vida torna-se limitada, não só socialmente mas também em relação às aprendizagens, pois para aprender é necessário não só observar mas também questionar e interagir de forma verbal.

A comunicação requer o uso da linguagem, seja por forma verbal ou não verbal, não existe comunicação sem linguagem mas pode existir linguagem sem comunicação.

Não comunicamos apenas através da linguagem e da fala mas também através de expressões faciais, gestos, música, pintura, dança, movimento, emoções, etc.

Quando o código utilizado não é comum ao emissor e ao recetor, seja qual for a linguagem não há comunicação, no entanto o ser humano que é dotado de inteligência consegue por vezes captar alguns sinais em situações onde parece impossível comunicar, isto porque é provido de emoções e sentimentos que se manifestam através de expressões físicas e de atitudes que podem também funcionar como um código comum (Paul, Janet e Don D. Jackson, 2007).

Temos como exemplo o caso de crianças com paralisia cerebral, as suas capacidades motoras e de linguagem oral podem estar completamente comprometidas, a comunicação é extremamente reduzida mas conseguem manifestar o seu bem-estar ou mal-estar, os seus prazeres, sensações, o seu agrado ou desagrado por pessoas e objetos, mais que não seja através de um sorriso ou de um olhar (Basil, 1995).

Comunicar não é apenas uma transmissão de ideias, sentimentos, conhecimentos, desejos e necessidades. Transmitir e receber, requer capacidade de atenção, concentração e partilha de informação entre o emissor e o recetor. É uma dinâmica de comunicação expressiva/recetiva, não apenas falar e ouvir mas também falar e compreender o conteúdo da mensagem transmitida, saber descodificar e consequentemente conhecer e utilizar o código comum.

Segundo Nunes (2001) expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, interagir com os outros, faz parte do ser humano. A comunicação é de enorme importância para a vida de uma pessoa, ajudando-a na sua autoconfiança e na sua autoestima. A comunicação humana envolve interações e implica ações, palavras, sons, gestos, posturas e expressões corporais. Assim, comunicar é vital para o desenvolvimento da pessoa, para a manutenção da sua saúde e do seu bem-estar.

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros, daquilo que lhe contam e explicam mas, também, através daquilo que ouvem e veem. É através destas interações que aprendem a comunicar, aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma a criança adquire os conceitos e apropria-se dos conhecimentos.

Cada criança ou adulto pode ter maior ou menor capacidade para cada uma, ou ambas as vertentes desta dinâmica (receber e emitir) de acordo com as suas características.

De acordo com os estudos realizados por Vygotsky (2007) conclui-se que compreender as palavras dos outros requer de nós que compreendamos também os seus pensamentos, o que implica um conhecimento que vai além do que é dito.

Desta forma a comunicação utilizada entre indivíduos têm que ser feita de acordo com os conhecimentos que cada um possui, assim como das interações que foram desenvolvendo, para que consigam entender as mensagens transmitida.

A comunicação é uma atividade universal. Desde que o mundo existe houve necessidade de os seres comunicarem entre si, tratando-se de um processo ativo de troca de informação que envolve a formulação e a compreensão de uma mensagem entre dois intervenientes, que quanto mais alargada e diversificada for a sua experiência mais elaborada será a sua mestria linguística e maior será a possibilidade de discutir, apreciar e obter significado do que lhe é dito, segundo disse Sousa Lopes (2008).

A comunicação, a maior parte das vezes é efetuada através da utilização da linguagem.



## 1.2. Linguagem

A comunicação pode ser definida como um processo ativo de troca de informação e conhecimento, de caráter universal comum a todas as espécies, que necessitam de uma ferramenta indispensável como a linguagem.

Segundo Vygotsky (2007) a linguagem oral é o que nos caracteriza enquanto grupo dotado de raciocínio e de emoções. É uma forma de ação sobre o que nos rodeia, uma expressão do desenvolvimento, uma confirmação da evolução humana ao longo da sua existência, uma ferramenta de tal maneira importante, capaz de influenciar tomadas de decisão importantes. Assim a linguagem é a expressão do pensamento que pode fazer mudar o pensamento.

No que concerne à linguagem, esta acaba por ter uma grande importância na vida de cada um, pois ajuda-nos nas nossas interações com os outros, na realização de tarefas e na tomada de decisões importantes na nossa vida.

Para além do que já foi referido, Debrey-Ritzen e Mattlinger (1979) defendem três papéis fundamentais da linguagem: a expressão de si (linguagem egocêntrica de Piaget) onde está presente a expressão das sensações, das emoções, das situações vividas, quer essa expressão se dirija somente a si ou a outrem tomado como simples testemunha; a comunicação com outrem, voluntária e explícita (linguagem socializada de Piaget) a linguagem comporta informações, questões ou perguntas dirigidas a um interlocutor e modela-se em função deste; a representação, onde a linguagem serve para representar o universo, para transmitir esse universo a si mesmo como forma de memorizar cada nova descoberta, conservar cada aquisição e evocá-la à vontade. Neste último papel insere-se a linguagem interior estritamente ligada ao pensamento de que é um dos suportes, embora não exclusivo.

A linguagem existe não só virada para o exterior onde o emissor e o recetor trocam alternadamente de papel, existe também virada para o interior do indivíduo quando este usa a memória para relembrar determinados atos, momentos ou palavras e reflete sobre a linguagem. A memória é muito importante no desenvolvimento da linguagem e é sem dúvida uma componente fundamental neste processo.

Janet e Jackson (2007) referem que o homem está em constante ato de comunicação, embora não se estabeleça uma comunicação exterior, dialoga consigo mesmo sobre a sua vida, estabelece uma comunicação interior, fantasiosa.

A linguagem nasceu da necessidade de comunicar, uma necessidade social e organizacional de manipular conceitos fundamentais à evolução da espécie humana,

conceitos que antecedem o uso da linguagem na criança mas que nem sempre influenciam o desenvolvimento e o uso da linguagem.

Assim pode dizer-se que a linguagem oral é formada por um conjunto de símbolos fonológicos com correspondência gráfica, regidos por normas que representam objetos ou conceitos, claramente dependentes de processos cognitivos, físicos, emocionais e sociais que usam a fala e a língua como ferramentas.

### **1.3. Fala/ Língua**

Não é fácil conceber a linguagem sem as regras que a organiza ou seja, sem estar ligada a uma língua, sendo esta uma característica de cada comunidade humana e um código dominado por um determinado grupo. É uma das características que distingue um país ou uma cultura, mais ou menos restrita e que geralmente se encontra fundida estando sempre sujeita a novas influências, através da escrita, da oralidade ou mesmo da arte.

A língua refere-se a um sistema abstrato, ou seja, a um conjunto de regras que determinam o emprego dos sons, das formas e dos meios de expressão sintáticos e léxicos.

O estudo da linguagem comporta duas partes: uma essencial que tem por objeto a língua e a outra secundária que tem como objeto a fala.

Segundo Debrey-Ritzen e Mattlinger (1979) a fala exige a utilização dos órgãos fonadores; do aparelho respiratório; das vias nervosas aferentes motoras e das vias nervosas aferentes sensoriais.

A fala é o conjunto de sons que tornam a linguagem audível, que lhe confere oralidade, pressupõe a existência da capacidade de ouvir e um conjunto de competências físicas e emocionais.

A fala não é uma característica particular de um país mas uma particularidade do ser humano, em geral, sendo necessário estar exposto à utilização do mesmo (salvo casos excepcionais que por comprometimento de algumas capacidades específicas, como o bom funcionamento e formação do aparelho fonador e auditivo), não lhe é permitido utilizar este instrumento. É uma característica particular de cada indivíduo, tendo cada um o seu timbre de voz e uma sonoridade diferente dependente de algumas características físicas como é o caso do sexo, feminino ou masculino (Chomsky, 1994).

#### **1.4. O desenvolvimento da linguagem**

A linguagem é uma competência muito complexa que resulta da articulação entre múltiplos fatores: processos cognitivos, processo de aprendizagem, hereditariedade, meio sócio-cultural e vivências. É, sem sombra de dúvida, um processo interdependente que favorece a autonomia e evolução do ser humano (Lima, 2000).

A linguagem depende de vários fatores. Através desta conseguimos comunicar, expressar os nossos sentimentos, opiniões e decisões. No entanto para conseguirmos chegar a essa fase, temos que passar por alguns marcos de desenvolvimento e produção fonológica.

Sim-Sim (1998) resume os grandes marcos do desenvolvimento e produção fonológica: nascimento- chora e faz sons vegetativos; dois meses- palreio e riso; de três a nove meses- palreio e lalação; de nove a quatorze meses- lalação, gíria e começa a dizer as primeiras palavras; de quatro a sete anos- domínio articulatório de todos os sons da língua materna.

Para a autora o desenvolvimento da linguagem processa-se em várias fases, com períodos de referência que são flexíveis de acordo com as experiências linguísticas, entre outras experiências a que a criança possa estar exposta, inclusivamente períodos de possível doença. Salienta ainda que durante este período, que termina por volta da puberdade, a apreensão do sistema linguístico é rápida, sem esforço e não necessita de ensino formal. As alterações fisiológicas que ocorrem na puberdade podem influenciar a capacidade de apreensão natural da linguagem, daí que seja muito mais difícil para um adulto do que para uma criança dominar a nova língua.

## 2. Inclusão em Portugal

Ao longo dos anos, o conceito de inclusão tem se vindo a alterar no nosso país.

Antes do ano de 1976, os alunos com NEE encontravam-se excluídos do sistema regular de ensino. As crianças com NEE eram inseridas numa classe especial, escola especial ou numa instituição particular de solidariedade social. A partir desta data, uma das grandes preocupações da reforma educativa era a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar as escolas regulares.

Numa primeira fase houve uma tentativa de criar escolas integradoras, mas apenas de carácter mais físico criando-se classes especiais, onde os alunos com NEE recebiam apoios específicos adequados às suas necessidades.

Segundo Correia (2003) nesta primeira fase, a integração física nas escolas regulares, causa uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino.

Mais tarde, iniciou-se uma interação entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE, ocorrendo assim para os alunos com NEE um acesso aos ambientes sociais das classes regulares. Iniciou-se assim a segunda fase de integração, denominada de integração social. Nesta fase os alunos com NEE beneficiaram de um ensino individualizado, no que diz respeito às áreas académicas, juntando-se aos seus colegas sem NEE em áreas específicas, como a Educação Física e Expressões Artísticas. (Correia, 2003)

Aos poucos, começou a surgir a necessidade de construir uma escola inclusiva, onde todos os alunos pudessem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentavam.

Em 1986, depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) começou-se a assistir a transformações na conceção da educação integrada, dado que no artigo 2º desta lei refere que

*(...) todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República*

Sendo da obrigação da escola

*(...) assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devido designadamente a deficiências físicas e mentais, condições*

*adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, 2º artigo)

Seguidamente foi também publicado o Decreto-lei nº35/90 que refere no 2º artigo que tal como todas as crianças, as que têm Necessidades Educativas Especiais

*(...) estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória (...) a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial.*

(Decreto-lei nº35/90, 2º artigo)

Estes artigos começavam a incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas, passando a ter direito a uma educação e ao início da inclusão destas crianças na sociedade.

Em agosto de 1991 surgiu o Decreto-Lei nº 319/91 que vem introduzir o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, que procurou dar resposta a três direitos fundamentais das crianças: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade. Menciona também que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível. A partir deste momento foi reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, como também lhe foi possibilitado o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. São criadas assim as escolas inclusivas.

Porém não foi suficiente, tendo surgido em 1994 a Declaração de Salamanca.

Nesta Declaração estiveram representantes de 92 governos, incluindo Portugal, que estabeleceram orientações precisas para que os países desenvolvessem esforços no sentido de implementar a Escola Inclusiva,

*As escolas regulares, segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias (...) sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos*

(UNESCO, 1994).

Correia (2005) defende que a inclusão é

*(...) a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares (...), onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades.*

(Correia, 2005, p. 11)

Em Portugal, a publicação do Decreto-Lei 3/2008, veio valorizar a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, permitindo também implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração das crianças com NEE. O Decreto-Lei refere as novas medidas da Escola Inclusiva e do Ensino Especial, tendo como objetivo a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com deficiência ou incapacidades; define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário; estabelece como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional; circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social; define os direitos e deveres dos pais/ encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter caso estes não exerçam o seu direito de participação; estabelece como medidas educativas a educação especial, o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio.

Os professores e outros técnicos de educação também têm ao seu dispor a Classificação Internacional de Funcionalidade da Deficiência e Saúde (CIF).

Ao ser utilizada em contexto educativo, a avaliação deve ser feita por uma equipa pluridisciplinar. Assim o processo de avaliação dos alunos nos diferentes domínios deverá incluir pessoas com formação especializada para os respetivos fins (médicos, terapeutas, psicólogos e docentes especializados em diferentes áreas de Educação Especial).

Na atualidade a escola ainda se sente “ameaçada” quando é levada a incluir crianças diferentes. É fundamental que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável dentro do sistema escolar, como forma a que sejam anulados todos os obstáculos.

Para conseguir uma inclusão eficaz, a escola terá assim de se afastar dos modelos de ensino-aprendizagem centrados unicamente no currículo, passando a dar

mais ênfase a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas necessidades educativas individuais. O ensino passa a estar orientado para o aluno, que é visto como um todo, tendo em conta três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal.

## **2.1. Educação Inclusiva e Currículo**

A escola é bastante importante para o desenvolvimento das crianças.

Para que consiga responder às necessidades de cada um, é necessário que se modifique, criando novos interesses, motivações, enfrentando novos desafios, adaptando-se da melhor forma possível às diferentes situações, criando condições e procurando os recursos necessários que permitam acompanhar e satisfazer os interesses e as necessidades de todos os alunos.

Correia (1999) fala-nos de que a integração tem como objetivo  
*integrar - física, social e pedagogicamente - na máxima medida do possível, a criança com Necessidades Educativas Especiais na escola regular.*

(Correia, 1999, p.15)

Para além disso torna-se ainda importante referir que há estratégias que têm que ser adotadas por todos, para que esta inclusão seja feita da melhor forma possível e não seja apenas uma tentativa de inclusão.

Morgado (2003) apresenta-nos vários pontos de referência a ter em conta numa escola que se pretende Inclusiva:

*Todos os alunos estão na sala de aula; equipas de profissionais partilham responsabilidades; os alunos e os professores desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada; os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea*

(Morgado, 2003, p.24)

A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspetiva de partilha, de interação, de cooperação e de responsabilização mútua de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um.

Morgado, na obra supra citada, refere ainda que

*(...)o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos (...) o apoio educativo é providenciado*

*sobretudo dentro da sala de aula; as atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos*

(Morgado, op. cit. p. 24)

A escola inclusiva veio mostrar que todas as crianças têm direitos. Esta escola pretende integrar as crianças com NEE no ambiente “normal” da escola, mas tem como principal objetivo criar “uma escola para todos”, onde haja respeito pela diferença e se proporcione a igualdade de oportunidades.

Segundo David Rodrigues (2000) a educação inclusiva apresenta-se como uma evolução da escola interativa, havendo uma cultura com os valores da educação tradicional.

Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades, com igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e tendo em conta a diversidade.

A escola inclusiva é uma escola que não pode estar de costas voltadas para o que se passa na sua comunidade educativa. Como refere Correia

*Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita (...) não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável.*

(Correia, 2003, p. 24).

A escola porque possui cota parte no sucesso e insucesso de cada um dos seus alunos, tem de se organizar com os apoios e serviços necessários para os incluir, é responsável pela criação das condições à viabilização do processo de aprendizagem individual de todos seus alunos sem exceção.

*Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão*

(Correia, op.cit. p. 24).

Cabe à escola enquanto meio de aprendizagem criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens sejam espaços estimulantes. A escola inclusiva tem que se questionar sobre o seu papel e as suas funções, sobre o desempenho de cada um dos seus



intervenientes e tem de procurar o percurso adequado, o mesmo será dizer procurar o seu próprio caminho como forma de resposta para as suas próprias questões.

Uma escola dita inclusiva deve ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais valia e utilizar essa diferença para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Todos são diferentes e deve-se contar com essa diferença para criar ambientes organizados e estimulantes dos processos de aprendizagem pois

*As crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes.*

(Arends, 1995 p.122).

O autor acrescenta que os seus colegas dito normais beneficiam dessa experiência

*(...) porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se.”*

(Arends, *op.cit.* p.122).

Segundo Morgado o desenvolvimento de processos diferenciados nas opções que a escola toma para dar uma melhor resposta aos seus alunos devem de estar visíveis nos projetos curriculares de turma e nos planos de atividades, evidenciados por estratégias de organização do trabalho com os alunos ou com grupos de alunos, visando aprendizagens de qualidade, como forma de garantir uma aprendizagem bem sucedida para cada um, pois

*(...) a obrigatoriedade e a universalidade da escolaridade estabeleceram definitivamente o problema da diversidade e da heterogeneidade na sala de aula.*

(Morgado 2003, p.26),

Nas salas de aula inclusivas, o docente deve conhecer e responder aos vários ritmos de aprendizagem, flexibilizar o currículo para que seja acessível a todos os alunos, organizar a turma de forma flexível, usar estratégias pedagógicas inovadoras e promover a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos.

O meio educativo tem um enorme impacto, nos alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também lhes deve revelar afeto. As atitudes do professor são rapidamente reveladas e adotadas pelos restantes alunos. Deste modo, a criação de um ambiente positivo e confortável é

essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

Para Mutaner (2000) a flexibilização do currículo é o primeiro passo a dar, para que este se adeque às necessidades do aluno, utilizando estratégias alternativas que possibilitem a sua adaptação às diferentes capacidades e níveis de aprendizagem.

A escola passa a ter dois tipos de alunos: os que seguem o currículo principal e os que têm um currículo alternativo que tentam diminuir as diferenças e atender à diversidade de acordo com as problemáticas existentes.

O currículo, na escola, constrói-se organizando os recursos humanos e materiais de forma a alcançar os objetivos a que se propõe, de uma forma sistemática e progressiva.

Segundo Costa et al (2006) é fundamental criar um currículo flexível, que se adeque às diferentes necessidades dos alunos, procurando estratégias alternativas que permitam a sua adaptação às diferentes capacidades e níveis de aprendizagem.

*(...) o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram.*

(Costa et al, 2006, p.14).

Este tipo de currículo considera como princípios básicos as metas que têm como finalidade a promoção da socialização, o desenvolvimento e a mudança comportamental dos alunos; os conteúdos que devem assegurar a aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos; a metodologia que diz respeito à forma como são transmitidos os conteúdos; a avaliação, que pressupõe a utilização de estratégias e instrumentos os quais avaliam as aquisições propostas nos objetivos.

Estas são características que correspondem ao currículo que contemple objetivos para todos os alunos

*(...) um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos.*

(Costa et al, op.cit. P.16)

As adaptações curriculares são suplementos ou alterações ao currículo, com os quais se pretende maximizar o potencial do aluno. Estas devem estar de acordo com as necessidades e as capacidades de cada aluno, para que se torne num currículo funcional.

Monreal et al (1995) referem que as adaptações curriculares não são uma programação independente para um aluno mas sim uma adaptação de um programa prévio, a um aluno em concreto, numa determinada situação.

A nível nacional, os currículos devem ser definidos mais em termos de competências essenciais, do que em termos de conteúdos programáticos detalhados, cabendo às estruturas ou autoridades locais e às escolas e agrupamentos a tarefa de os definir. Assim, o currículo deve prever diferentes níveis de atividades e de participação, de forma a garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos.

A escola e o professor entrecruzam-se nos seus papéis, no que concerne ao desenvolvimento do currículo. Enquanto que a escola define as prioridades e as adapta ao contexto institucional, o professor concretiza-o na sala de aula, adaptando-o às características dos seus alunos.

Neste contexto importa fundamentalmente salvaguardar estratégias de desenvolvimento tais como: as adaptações nos materiais e equipamentos; organização de tutoriais pedagógicas; reorganização das formas de interdependência social entre alunos; aprendizagem ativa e cooperativa; flexibilização dos níveis de participação dos alunos em contexto de sala de aula; alteração dos procedimentos avaliativos; condições de matrícula e frequência; adequação de classes ou turmas e participação dos pais.

Podem ainda equacionar-se outras alterações que envolvam mudanças a nível de: modificações dos objetivos e dos conteúdos; técnicas de ensino específicas e especializadas (Braille, mobilidade, formas alternativas de comunicação, etc); aprendizagens noutros contextos, reorganização dos tempos ou blocos; reforço da aprendizagem em contextos naturais (funcionalidade e ambiente casa, comunidade e lazer); diversificação das experiências de aprendizagem na classe, na escola, na família e na comunidade (Monreal et al 1995).

Tendo em consideração o grau de complexidade de cada situação, a planificação colaborativa das alterações ou modificações curriculares a implementar devem configurar um Plano/Programa Educativo Individual.

### **3. Crianças com dificuldades de comunicação**

Uma perturbação da comunicação acontece quando uma criança apresenta dificuldades em transferir informação para outra criança.

As crianças em idade pré-escolar com perturbações da linguagem podem ter mais tarde, na entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, dificuldades na aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, vindo a ter um fraco desempenho escolar e desmotivando-se. As crianças com problemas de linguagem podem apresentar mais tarde problemas de adaptação psicossocial e comportamental.

A autora Sim-Sim (1998) defende que as crianças adquirem a sua língua materna através da interação comunicativa, sendo as trocas verbais determinantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem linguística, funcionando o adulto como impulsor da caminhada levada a cabo pela criança na aquisição e desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, de forma a atingir um bom desempenho social e académico.

O docente terá que ter plena consciência de que é um modelo para as crianças, conhecendo as regras da língua falada, que são formadas ao longo da vida. A atitude do adulto deverá ser facilitadora do desenvolvimento da linguagem, proporcionando oportunidades de conversação, com tempos e espaços para ouvir, falar, partilhar experiências, desejos, etc.

O docente deve proporcionar a participação e desenvolvimento da criança em situações diferenciadas e contextos diversificados, de modo a criar oportunidades para o desenvolvimento linguístico e as competências comunicativas.

O adulto deve dar resposta às tentativas de conversação da criança, tendo em conta a qualidade das interações estabelecidas entre eles. Estas são a base das aquisições do conhecimento do mundo que nos rodeia, promovendo assim o desenvolvimento social, afetivo, linguístico e cognitivo. O docente deve proporcionar momentos de conversa em pequenos grupos, de forma a que a criança partilhe acontecimentos por si vivenciados, funcionando esta estratégia para desenvolver as competências comunicativas em termos de compreensão e expressão oral. Devem ser criados momentos de conversação e oportunidades para descrever, formular hipóteses, discutir e sintetizar sobre o real.

Brincar é a atividade mais natural e através dela a criança pode desenvolver-se como ser individual e ao mesmo tempo pertencer a um grupo. Através da brincadeira, a

criança cria e recria situações, expressa os seus sentimentos, expõe dificuldades e conhecimentos, desenvolve a sua imaginação e aprende a comunicar porque não está só.

Todas as atividades de estimulação da linguagem oral e escrita devem ser realizadas de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer em ler e escrever (Sim-Sim, 1998).

Também existem vários Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, que devem ser utilizados de acordo com as potencialidades e as necessidades específicas de quem os utiliza, para que se consiga tornar o mais independente possível no processo comunicativo.

Assim, o mundo que rodeia a criança corresponde à base das oportunidades de aprendizagem verbal, tendo em conta o real, o imaginário, o físico, o emocional e o social e é nisto que nos devemos basear para tentar ultrapassar as dificuldades, as perturbações e os atrasos da linguagem.

Um dos grupos de alunos em que a comunicação está comumente comprometida é o dos alunos com Multideficiência.

### **3.1 Multideficiência**

A multideficiência tem tido uma grande controvérsia, no que concerne à inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. No entanto, o acesso à educação em estabelecimentos de ensino regular por parte dos alunos com limitações acentuadas tem vindo a tornar-se uma realidade nacional. As problemáticas destes alunos colocam grandes desafios às escolas assim como aos profissionais que com eles trabalham. Os docentes por vezes sentem-se apreensivos, no que diz respeito ao tipo de trabalho que devem desenvolver com estes alunos, nomeadamente o desconhecimento sobre o que é necessário ensinar-lhes e a forma como os pode incluir nas experiências desenvolvidas pelos alunos sem NEE.

Orelove e Sobsey (2004) defendem que a multideficiência se aplica a indivíduos com deficiência mental, com uma ou mais deficiências motoras e/ou sensoriais associadas e que necessitam de cuidados de saúde diferenciados. Por norma as deficiências detetadas situam-se pelo menos em três desvios-padrão abaixo do que seria esperado, na mesma faixa etária.

*Consideram-se alunos com multideficiência os que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações*

*acentuadas no domínio motor e/ou domínio sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos.*

(Nunes, 2005b, p.15)

É comum manifestarem acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem (dificuldades na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação) e ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade.

As limitações acentuadas ao nível da comunicação e da linguagem apresentadas por estas crianças e jovens comprometem o acesso à informação e à exploração do mundo, o que condiciona a participação e interação nos ambientes naturais e nas relações pessoais e sociais com o grupo de pares e com os adultos. Também as dificuldades na compreensão, na produção de mensagens orais e na conversação com os parceiros comunicativos estão presentes na maioria destas crianças e jovens. Esta ausência de meios de comunicação eficiente, dificulta ou até impossibilita a transmissão e recepção de informação, o que compromete a apropriação de conhecimentos e conceitos (Nunes, 2001).

Estas crianças e jovens também apresentam limitações a nível do funcionamento motor, nomeadamente ao nível da mobilidade, ou seja na deslocação, na mudança de posição do corpo, na movimentação de objetos, na motricidade fina e no andar.

As limitações motoras associadas à ausência ou insuficiência de visão influenciam a capacidade de localização, quer da própria criança quer dos estímulos à sua volta. De facto, as limitações visuais reduzem significativamente as oportunidades de aprendizagem por imitação e exploração do meio ambiente. A visão é um órgão com a função de apoiar a integração e interpretação da informação recebida do mundo, através da exploração, dando significado aos objetos, conceitos e ideias.

Os alunos com multideficiência têm características muito diversas, as quais aparecem determinadas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciada. Segundo Orelove e Sobsey (2004) estes alunos precisam da intervenção de uma grande variedade de profissionais na sua educação, face à combinação de necessidades físicas, médicas, educacionais, sociais e emocionais.

Os termos deficiências severas e multideficiência são usados muitas vezes de forma indiferenciada. O grupo de deficiências severas e múltiplas é constituído

normalmente por pessoas com deficiência mental, tendo no entanto outras características, como uma limitada capacidade de fala e comunicação, dificuldades de mobilidade, problemas na generalização das competências adquiridas, tendência para esquecer competências não usadas e dificuldades de aprendizagem que se traduzem numa necessidade de apoio, na maior parte das atividades da vida diária (Dyson, 2001, cit. por Monteiro, 2007).

Em Portugal utiliza-se mais o termo multideficiência, sendo o que aparece nos documentos do Ministério da Educação.

### **3.2 Inclusão Educativa dos alunos com Multideficiência**

Os alunos com condição de multideficiência têm necessidades particulares que requerem respostas educativas que permitam a sua evolução ao nível escolar. As unidades de apoio à multideficiência poderão ser uma hipótese satisfatória, tendo em conta as características específicas destes alunos.

As escolas passaram a ser responsáveis pela educação de todas as crianças, incluindo as que têm problemas mais graves como a multideficiência, como vem mencionado na Declaração de Salamanca

*Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia (...).*

(UNESCO, 1994, p.18)

O aluno deverá integrar a turma de ensino regular sempre que possível, com a ajuda permanente de um professor. Caso não seja possível, o conceito de inclusão terá que ser alargado à escola, sendo necessário encontrar soluções que permitam incluir todos os alunos.

Segundo Nunes (2008) possibilitar uma educação de qualidade para estas crianças, contemplando as suas capacidades, dificuldades e limitações é tão importante como exigente, mas não é impossível. Perspetivar a educação de alunos com multideficiência é um desafio, em que todos os intervenientes devem participar: escolas, famílias e sociedade. Na escola deverão estar envolvidos profissionais com elevado nível de especialização que lhes possibilite identificar as necessidades de forma a promover as respostas mais adequadas. As características específicas destes alunos

colocam desafios muito significativos aos docentes de ensino regular que ficam apreensivos quanto ao tipo de trabalho a desenvolver.

É essencial organizar e implementar respostas educativas que respondam às necessidades específicas de cada aluno e ao seu estilo de aprendizagem, bem como às necessidades da sua família. É fundamental proporcionar experiências diversificadas e significativas. Os alunos devem participar de uma forma ativa nas diferentes atividades e nos diversos contextos.

*Quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.*

(Nunes, 2005b, p.8).

Os currículos devem promover a sua independência e autonomia, disponibilizando os apoios de que necessitam, para que haja um progresso efetivo. Apesar das dificuldades, sempre que possível o aluno deve ter oportunidade de aceder ao currículo comum. É importante ponderar a forma como as escolas organizam o currículo para os alunos com condição de multideficiência e encontrar formas inovadoras para que o currículo possa ser acessível a todos os alunos e se adeque às suas necessidades. O modelo curricular mais adequado aos alunos com multideficiência são os currículos de modelo funcional, na medida em que ajudam a desenvolver as competências essenciais, promovendo uma vida com maior qualidade, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

Para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos com condição de multideficiência, a escola em particular e o sistema educativo em geral, devem analisar a educação destes alunos a partir de múltiplas perspetiva e de enquadramentos alternativos e proporcionar serviços educativos e apoios adequados e eficazes. Só desta forma será possível perceber as capacidades destes alunos e responder adequadamente às suas necessidades únicas, prestando-lhes atenção e apoio individualizado (Nunes, 2008).

Uma das áreas grandes dificuldades deste alunos é a comunicação sendo em grande parte dos casos necessário recorrer à Comunicação Aumentativa e Alternativa.



#### 4. Comunicação Aumentativa e Alternativa

A comunicação aumentativa/ alternativa (CAA) é um processo que enfatiza formas alternativas de comunicação tendo em vista dois objetivos: promover e desenvolver a fala e garantir uma forma de comunicação.

Assim ajuda a

*promover capacidades comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas tornando-as mais capazes de interagir, de comunicar, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações.*

(Ferreira, M. et al 1999, p.16).

A comunicação é um processo onde se dá a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, que envolve um código, a transmissão e a compreensão da mensagem.

A CAA é caracterizada como todo o meio de comunicação que aumenta ou auxilia a fala. Os sistemas aumentativos e alternativos são todos os recursos naturais ou desenvolvidos com finalidades educativas terapêuticas, envolvendo diferentes mecanismos de expressão. Caracterizam-se por um conjunto de símbolos que representam a realidade e as regras e que permitem organiza-las de forma a construir um sistema expressivo.

Para Tetzchner e Martinez (2000)

*a comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um individuo (...) signos gestuais e gráficos, o código de Morse, a escrita, entre outros, são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar.*

(Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 22).

O aumento do interesse pelas perturbações da linguagem e da comunicação fez com que cada vez mais se desenvolvessem sistemas alternativos de comunicação. As pessoas que necessitam deste sistema, podem precisar apenas durante uma fase transitória ou durante toda a vida. Estes últimos podem compreender tudo, ou quase tudo, o que lhe dizem, partilhando de normas e valores da cultura em que estão inseridos ou podem ter problemas ao nível de competências cognitivas ou sociais, revelando muitas perturbações ao nível da linguagem.

As crianças, ao longo da sua infância, aprendem através da interação com os que a rodeiam. Todas aquelas com perturbações ao nível da linguagem e da comunicação, estarão sempre mais excluídas do processo de ensino natural que ocorre em qualquer ambiente social.

A capacidade de nos conseguirmos expressar está ligada a sentimentos de autonomia, autoestima e valorização pessoal. Assim, estas crianças que devido à sua deficiência motora não conseguem comunicar podem desenvolver uma atitude de grande passividade e dependência dos outros, devido às experiências negativas e à sua incapacidade de transmitir os seus desejos, interesses e sentimentos.

Ao darmos à criança e aos adultos uma forma de comunicação alternativa estamos a melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida, uma maior autoestima e igualdade na sociedade.

Ao escolher um sistema alternativo de comunicação deve considerar-se até que ponto aquele sistema permite à pessoa uma melhor condição de vida, de autonomia e lhe confere mais confiança para dominar os problemas da vida. O ensino do sistema de comunicação deve ser coordenado com outros serviços como a educação, a formação e outras formas de intervenção por parte de técnicos especializados. É importante conhecer os vários tipos de sistemas de comunicação para poder escolher o que melhor se adequa ao caso em concreto. Os sistemas também devem ser adaptados às necessidades de cada utilizador.

#### **4.1. Tipos de comunicação**

É essencial distinguir comunicação com ajuda, de comunicação sem ajuda, assim como comunicação dependente, de comunicação independente, pois são diferentes tipos de comunicação.

Tetzchner & Martinsen (2000) referem que a comunicação com ajuda engloba todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem, necessita de qualquer instrumento exterior ao utilizador. São utilizados sistemas de comunicação por objetos (de tamanho real ou miniatura); sistemas de comunicação por imagens (imagens, desenhos, fotografias); sistemas de comunicação através de símbolos gráficos (PIC, SPC, Rebus, Bliss); símbolos combinados (Makaton); sistemas com base na escrita (alfabeto, palavras, frases); sistemas de comunicação por linguagens codificadas (Morse, Braille).

Enquanto que a comunicação sem ajuda engloba as formas de comunicação segundo as quais, quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem, como os gestos de uso comum, os sistemas manuais para não ouvintes (língua gestual portuguesa), sistemas manuais pedagógicos e o alfabeto manual.

A comunicação dependente significa que quem comunica depende de outra pessoa para interpretar o significado do que foi expresso e a comunicação independente significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo.

#### **4.2. Sistemas aumentativos/ alternativos de comunicação**

No que concerne à temática dos sistemas de comunicação, Ferreira (1999) refere que

*Um sistema de comunicação é pois, para a criança severamente incapacitada a via educacional que permitirá aceder aos objetivos gerais da educação (...) aumento do conhecimento do mundo em que vive; independência e autonomia possíveis para gerir a sua vida.*

(Ferreira, M. et al, 1999 p.17)

A utilização destes sistemas permitirá melhorar a autoestima e a qualidade de vida das pessoas que são impossibilitadas de falar. Com a implementação do sistema aumentativo e alternativo de comunicação são

*(...) treinadas capacidades de atenção, de memória, de discriminação perceptiva e estabelecem-se relações e operações de classificação, de associação, (...) favorecendo desta forma a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão da linguagem e desenvolver capacidades de raciocínio.*

(Ferreira, M. et al, op.cit, p.17)

Os elementos que constituem os sistemas de comunicação aumentativa são signos gestuais, gráficos e tangíveis. Os signos gestuais incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos; os signos gráficos incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, etc); os signos tangíveis são normalmente feitos em madeira ou plástico e podem ter diferentes texturas.

No que concerne aos sistemas de signos gráficos, estes são feitos através do uso de tecnologias de apoio para a comunicação, que vão desde as tabelas simples de apontar até aos equipamentos de suporte informático.

Segundo Tetzchner & Martinsen (2000) os vários sistemas alternativos de comunicação são:

- O PIC, em português denominado por Pictograma. Atualmente conta com oitocentos símbolos pictográficos mas apenas quatrocentos estão traduzidos e adaptados à língua portuguesa. É destinado a portadores de deficiência mental, que tenham dificuldades de comunicação. Estes símbolos estão agrupados de acordo com as diferentes categorias (pessoas, partes do corpo, vestuário, etc) e os seus significados estão escritos na parte superior. Existem também desenhados a branco sobre fundo negro, partindo do pressuposto que facilitará o seu uso a crianças com baixos níveis cognitivos e/ou com acentuados problemas de perceção visual.

- O Bliss é uma linguagem usada para ajudar crianças com paralisia cerebral e sem fala, apáticas e débeis mentais. Porém, para que seja feita uma boa aquisição deste sistema é necessário que haja uma boa capacidade de discriminação visual, para que consiga distinguir o tamanho, a configuração e a orientação dos símbolos, capacidades cognitivas até ao último nível pré-operatório ou das primeiras operações concretas e ter uma boa ou moderada compreensão auditiva e boas capacidades visuais. Possui cerca de dois mil e quinhentos símbolos formados através da composição, e/ou sequencialização, se símbolos mais elementares. Existem no sistema símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários que se encontram distribuídos pelas seguintes categorias: pessoas, ações/verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, artigos, proposições e sociais. Através deste sistema a criança com dificuldades comunicativas poderá transmitir ao recetor as suas ideias através de imagens.

- O SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) é o mais utilizado a nível internacional e também em Portugal. O sistema está traduzido em várias línguas e pode ser potenciado através da utilização de um software específico (Programa Boardmaker), que sendo fundamentalmente uma biblioteca de símbolos do sistema SPC permite a execução rápida e simples de tabelas e quadros de comunicação, ou a utilização desses símbolos com um conjunto de programas de comunicação existentes no mercado. É constituído por três mil e duzentos símbolos e está totalmente traduzido para o português. Os símbolos são formados por desenhos simples, com traço preto sobre fundo branco e uma legenda na parte superior. Estes encontram-se divididos em seis categorias gramaticais: pessoas, verbos, qualificativos, diversos (expressões, artigos, conjunções, preposições, alfabeto, números e outras palavras abstratas) e sociais (palavras facilitadoras da interação social). As categorias são organizadas por cores

segundo a chave de Fitzgerald: as pessoas são representadas pela cor amarela; os verbos a verde; os nomes a cor de laranja; os qualificativos a azul; os sociais a cor de rosa e os diversos a branco. A existência destas categorias gramaticais possibilita a criação de frases simples. O SPC possui essencialmente símbolos pictográficos e ideográficos.

- O programa Grid tem síntese de fala, ou seja, o utilizador escreve no computador e consegue ouvir o que está a escrever e tem também predição de texto, ou seja, a pessoa escreve uma letra de determinada palavra que já está gravada na memória do computador e a palavra aparece completa. Através do programa Grid o utilizador pode fazer variadíssimas coisas, tais como consultar a internet, ouvir música, telefonar, etc.

- O vocabulário Makaton possui também um sistema gráfico de símbolos, mas com um grau menos complexo do que os símbolos Bliss. Este dispõe de cerca de trezentos e cinquenta vocábulos organizados por oito níveis de complexidade, trabalhados individualmente com a criança. Os símbolos utilizados são simples e no decorrer do percurso de aprendizagem estes são combinados em pequenas frases. O vocabulário é ensinado através da fala e de gestos que foram retirados da língua gestual portuguesa.

#### **4.3. Escolha de um sistema de símbolos**

A escolha de um sistema de comunicação aumentativa para uma pessoa deve ter em conta as suas características motoras e perceptivas.

As incapacidades severas da comunicação podem ser: deficiências cognitivas (deficiência mental, atraso no desenvolvimento, perturbações do desenvolvimento); deficiências sensoriais (surdez, surdez com deficit visual); deficiências neurológicas (paralisia cerebral, encefalopias/ traumatismo craniano/ sequelas de meningite, afasia, aproxima, disartrias); perturbações emocionais (mutismo seletivo, psicoses infantis como o autismo); deficiências estruturais (laringectomia-extração das cordas vocais, glossectomia-extração da língua, fenda palatina), (Ferreira, M. et al, 1999).

Deve também observar-se se a pessoa necessita de uma forma de comunicação com ou sem ajuda.

O uso generalizado de um sistema de símbolos, também pode influenciar na escolha, pois os seus utilizadores poderão comunicar mais facilmente entre si e também se torna mais simples para os professores e os profissionais, se dominarem bem o sistema em causa.

Para se escolher entre signos gestuais ou gráficos é essencial ter em consideração as capacidades perceptivas do indivíduo. Uma pessoa com dificuldades de visão vai compreender mais facilmente os movimentos dos signos gestuais, do que os gráficos.

A capacidade para utilizar as mãos e os braços também são fatores importantes. Os signos gestuais têm que ser produzidos enquanto que os gráficos são selecionados.

Quando se escolhe um sistema de signos gráficos é essencial compreender a sua linguagem. As necessidades específicas de cada utilizador devem determinar a decisão sobre os signos a constar nas tabelas de comunicação. Quando as palavras necessárias não existem no sistema, há que utilizar novos signos inventados. Estes novos símbolos, devido à sua função linguística devem ser parecidos com os que já existem no sistema usado pelo indivíduo.

O autor José Paulo Graça (1994) refere que o papel que os Sistemas Alternativos e Aumentativos de comunicação devem desempenhar têm três pontos principais:

- Devem proporcionar um meio temporário de comunicação até que se estabeleça a fala ou que esta se torne apropriada, ou seja funcional e inteligível;
- Devem proporcionar um meio de comunicação permanente, quando a aquisição da fala seja totalmente impossível ou improvável;
- Devem proporcionar um meio para facilitar o desenvolvimento da fala propriamente dita e em alguns casos das capacidades cognitivas e comunicativas para aquisição da linguagem.

O sistema Alternativo e Aumentativo de comunicação deve ser adequado a uma determinada pessoa, pelo que deve haver uma intervenção por parte de uma equipa Multidisciplinar de técnicos especializados, sendo que esta equipa deve ser formada de acordo com as dificuldades e necessidades sentidas pela pessoa afetada.

Segundo Correia (2003) para a escolha de um sistema alternativo e aumentativo de comunicação deve-se em primeiro lugar fazer o levantamento das necessidades da pessoa e em seguida avaliar-se as suas capacidades sensoriais, cognitivas, comunicativas e físicas. Com base nas necessidades e capacidades da pessoa são selecionados possíveis sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e realizados testes comparativos entre estes. Nestes testes deve ser obtida informação quantitativa e qualitativa sobre a utilização do sistema. Depois de encontrado o sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação mais adequado, os seus componentes são adquiridos, sendo de seguida montados e por fim é iniciado o treino da pessoa com o

sistema, mas em qualquer fase do processo pode ser necessária a repetição de etapas anteriores. Após a intervenção deve-se fazer um acompanhamento regular para eventuais ajustes e manutenção do sistema.

#### **4.4 Tecnologias de apoio para a comunicação**

*As tecnologias de informação e de comunicação são usadas na educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, melhorando a sua qualidade de vida.*

(Correia, 2003, p.43).

As tecnologias de apoio para a comunicação são um conjunto de equipamentos e dispositivos que ajuda o seu utilizador a expressar-se.

Segundo o que está referido no artigo vigésimo segundo do Decreto-Lei 3/2008, as tecnologias de apoio são entendidas como

*os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.*

(Decreto-Lei 3/2008, 22º artigo).

As ajudas técnicas à deficiência têm vindo a ser bastante aperfeiçoadas, ajudando assim a pessoa com deficiência a ter um nível de vida bastante superior com uma maior autonomia e independência. Estas ajudas técnicas permitem um maior envolvimento na atividade e participação do aluno, proporcionando a diminuição dos handicaps e desenvolvendo uma maior independência e consequentemente uma melhor facilidade de integração .

Segundo Correia (2003) as tecnologias de apoio tradicionais são:

- As pranchas de comunicação que podem ser construídas utilizando objetos, símbolos, letras, sílabas , palavras, frases ou números. As pranchas são personalizadas e devem considerar as possibilidades cognitivas, visuais e motoras da criança. Podem estar soltas ou agrupadas em cadernos. A criança vai olhar, apontar ou ter a informação apontada pelo professor;

- Colete de comunicação é convencionado em tecido que facilita a fixação de símbolos ou letras em velcro. No colete, o professor pode prender as letras ou as palavras e a criança responde através do olhar;

- Comunicador em forma de relógio é um recurso que fomenta a autonomia do indivíduo. O seu princípio é semelhante ao do relógio, só que é a pessoa que comanda o movimento do ponteiro apertando um acionador;

- Tabuleiros com letras ou palavras, signos gráficos ou fotografias .

Estas podem ser utilizadas através de uma seleção direta ou através de um sistema de seleção de opções por varrimento automático ou dirigido. A seleção direta ajuda a que ao utilizar, indique diretamente o que quer expressar, através do toque; o varrimento automático implica que o meio para a comunicação tenha uma luz, um cursor apontador ou algo semelhante, que se mova automaticamente entre as várias opções disponíveis para a comunicação; o varrimento dirigido implica que o utilizador possa utilizar dois comutadores, um para se deslocar ao longo das várias opções e o outro para selecionar a opção pretendida. Estes dois varrimento podem ser simples ou combinados; no simples todas as opções são percorridas uma a uma e no combinado o percurso da luz ou ponteiro é organizado em conjuntos de opções.

Hoje em dia, estas tecnologias baseiam-se em dispositivos que usam o computador. Para tal há que ter um programa que permita o uso de símbolos gráficos e que se adeque às necessidades e capacidades da pessoa, como o Comunique, o IntelliPics Studio, o OverlayMaker, o Escrita com símbolos, o Boardmaker, entre outros.

Os computadores também podem ser programados para funcionar com tecnologias que permitam, por exemplo, abrir uma porta, ligar e desligar o rádio, a televisão, acender as luzes, entre outros. Estas tecnologias também trabalham a partir da escolha direta e do varrimento. Requerem menos atenção por parte do interlocutor o que permite uma maior descontração entre o utilizador e o ouvinte, facilitando a comunicação.

Na fala artificial distinguem-se dois tipos: a fala digitalizada e a sintetizada. A fala digitalizada é uma fala gravada por uma pessoa, com o auxílio de um digitalizador de som. A fala sintetizada envolve uma série de regras para passar da escrita à fala e cada língua precisa do seu próprio sistema. A fala artificial possibilita que o utilizador consiga corrigir de imediato o que disse, facilita a comunicação aumentativa e o seu utilizador pode interromper um diálogo e ter a palavra mais facilmente. A seleção direta não está dependente só de ações motoras de tocar com o dedo, podem também ser utilizados o pé, um ponteiro luminoso, a cabeça ou o olhar. No que concerne aos



comutores usados no varrimento, estes podem ser acionados pela mão, pelo pé ou pela cabeça.

Segundo a Declaração de Salamanca

*Devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem.*

(UNESCO, 1994, p.23)

Infelizmente as escolas nem sempre conseguem suportar os custos impostos por estes recursos tecnológicos. Assim, a solução passa por tentar recorrer a instrumentos que a escola seja capaz de adquirir, oferecendo ao aluno a possibilidade de desenvolver as suas competências. O computador assume então um papel essencial nas escolas. Os professores devem usar o computador como um apoio no processo da inclusão escolar, uma vez que este é uma ferramenta de apoio e complemento ao seu trabalho. Qualquer criança que tenha um fácil acesso ao computador, em particular as crianças com Necessidades Educativas Especiais, conseguem entrar num mundo da descoberta e realizar aprendizagens através de jogos tecnológicos, considerando-o como uma fonte de prazer.

Para o autor Oliveira (1994) as tecnologias de apoio na Educação Especial poderão constituir: meios versáteis e flexíveis, pelas múltiplas aplicações que se podem adaptar a cada caso particular, pois o mesmo aparelho ou programa pode ser usado por várias crianças ao mesmo tempo; meios facilitadores de ensino diferenciado, adequado ao ritmo, capacidades e potencialidades do aluno; meios que possibilitam a auto-correção e a repetição, caso seja necessário, pela capacidade de “feedback” imediato; meios que aumentam o grau de autonomia e de independência pessoal e a autoestima por permitirem que a criança consiga trabalhar sozinha ou que solicite menos a ajuda dos outros; meios que ajudem a uma maior rapidez e uma qualidade nos resultados dos trabalhos, permitindo minimizar o sentido de fracasso ou a insegurança pessoal; meios de desenvolvimento da comunicação e da colaboração, por permitir a realização de projetos em pares ou em grupos; meios que possibilitem a avaliação, o diagnóstico e a deteção do progresso da criança e também a avaliação da eficácia dos meios utilizados.

Assim conclui-se que a tecnologia pode ser utilizado consoante as dificuldades de cada um, havendo várias opções de escolha, também consoante as aprendizagens que

se querem desenvolver. Cabe às escolas proporcionar estes meios a estas crianças, para que a inclusão seja feita de uma forma adequada.

## **CAPÍTULO II**

---

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **1. Problemática e a sua contextualização**

Quivy e Campenhoud (1992) referem que quando se inicia uma investigação, sabe-se o que se quer estudar partindo de um problema, no entanto, não é tão evidente a forma como se aborda o problema.

Durante o meu estágio profissional realizado na Cercibeja, tive oportunidade de trabalhar com um aluno com dificuldades de comunicação e percebi como por vezes se torna complicado comunicarmos com estas crianças. Compreendi que quando não se tem formação específica para tal, associada à não estimulação da criança logo desde pequena, essas duas condições podem dificultar muito qualquer interação, principalmente quando a criança usa apenas os gestos sociais conhecidos só por aqueles com quem mais convive. Torna-se então um desafio constante trabalhar com elas.

Esta dificuldade fez com que eu decidisse procurar mais informação sobre este tema, para adquirir conhecimentos sobre a melhor forma de interagir com estas crianças.

Quando realizei o mestrado, nomeadamente na unidade curricular de Comunicação Aumentativa e Alternativa tive a oportunidade de conhecer diferentes sistemas e recursos que podem ajudar na aquisição de conhecimentos por parte destes alunos, o que me despertou a curiosidade de tentar perceber, se estes recursos serão suficientes para incluir estes alunos no meio escolar.

A escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente escolar, mas visa principalmente criar “uma escola para todos”, onde se respeite a diferença e haja igualdade de oportunidades para todos os alunos, com deficiência. Segundo Correia (2005), a educação inclusiva apresenta-se como uma evolução da escola interativa. Aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade

O Decreto-Lei 3/2008 ao terminar com as escolas de educação especial, permitiu a inclusão de todos os alunos dando um grande realce à Educação Especial nas escolas regulares em Portugal. Este decreto valoriza a igualdade de oportunidades e direitos de ensino e permite também implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração das crianças com NEE desde o pré-escolar até todo o ensino obrigatório .

Este normativo cria nos agrupamentos de escolas as unidades de apoio especializadas para a educação de alunos com multideficiência para dar uma melhor resposta educativa a um grupo de alunos com dificuldades manifestas a nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social (art. 26º). A alínea b deste artigo considera que um dos objetivos da unidade de apoio especializado é aplicar metodologias e estratégias de educação interdisciplinares visando o desenvolvimento e a interação social destes alunos.

Também para mim a Educação Inclusiva significa envolver as crianças com Necessidades Educativas Especiais no meio escolar, ou seja, criar condições para que elas sejam o mais autónomas possíveis, na circulação pela escola; adaptar as atividades realizadas na sala de aula, para que toda a turma consiga participar nelas; promover o convívio entre todas as crianças; integra-las nas atividades extra curriculares, nas festas da escola ou em eventos promovidos pela escola; comerem todos juntos no refeitório e serem fornecidos a estas crianças todos os materiais que elas necessitam para conseguir adquirir as aprendizagens e desenvolverem os seus conhecimentos.

Assim surgiu-me a seguinte questão que move esta pesquisa: **Será que há verdadeira inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação no 1ºCiclo?**

## **2. Questões e objetivos da investigação**

Face ao problema de partida algumas questões específicas se colocam:

- Será que as crianças com dificuldades severas de comunicação são incluídas nas atividades realizadas na sala de aula?
- Será que as crianças com dificuldades severas de comunicação interagem com as outras crianças em todo o espaço escolar?
- Será que as crianças com dificuldades severas de comunicação são incluídas em todas as atividades lúdicas realizadas no meio escolar?

É com base no que atrás foi exposto que se definem os seguintes objetivos para o presente projeto:

### **Objetivo geral:**

- A natureza do problema e o objetivo geral deste estudo é perceber se existe uma verdadeira “inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação no 1ºCiclo”.

Deste objetivo geral decorrem outros, mais específicos:

### **Objetivos específicos:**

- Identificar os modos de comunicação dos agentes educativos com os alunos;
- Identificar as medidas de adaptação das atividades às necessidades do aluno;
- Analisar as interações que testemunhem a inclusão do aluno com dificuldades severas de comunicação na comunidade escolar;
- Identificar as medidas de inclusão dos alunos nas atividades lúdicas desenvolvidas pela escola;
- Sinalizar as formas de comunicação com os alunos com dificuldades severas de comunicação com os seus pares e dos pares com o aluno.

### 3. Modelo de investigação

Esta tese tem como base um estudo de caso, referente à inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação, dando especial relevo às formas de comunicação dos agentes educativos com estes alunos e destes alunos com os seus pares.

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas ciências sociais. É a estratégia mais utilizada quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real, (Yin 1994). É especialmente adequado quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Segundo Amado e Freire (citados por Amado, 2013) os estudo de caso podem

*assumir um carácter meramente descritivo, situar-se numa perspectiva fenomenologica (interpretativos) (...)*

(Amado e Freire, 2013, p. 122)

perspetiva em que nos pretendemos situar uma vez que não estamos inseridos no contexto do estudo a efectuar.

Gil e colaboradores (2007:47) definem

*estudo de caso em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno que reflete a perspetiva dos participantes neles envolvidos.*

(Gil e colaboradores, citado in Amado 2013, p. 122)

Yin (1994) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos e enumera algumas competências básicas que o investigador na metodologia de estudo de caso deveria adoptar.

Em primeiro lugar é fundamental definir a problemática e elucidar-se sobre qual será o enquadramento teórico que lhe irá servir de base. Esta escolha irá depender da finalidade que o estudo irá ter, para o investigador. Por ter um carácter naturalista, dinâmico e interativo impõe-se que haja um contacto prolongado do investigador com os participantes. São fundamentais o reconhecimento de contextos apropriados, a aquisição de permissão para realizar o estudo e o apoio de sujeitos que sejam essenciais para a sua realização.

É fundamental haver uma correta e apropriada caracterização da situação em que o mesmo se verifica. O investigador deve socorrer-se de um conjunto variado de técnicas de recolha de dados como a entrevista, a observação, o questionário, etc. A recolha dos dados é emergente e a análise é indutiva e deve seguir o mais possível o desenvolvimento da investigação.

Relativamente às questões do estudo em causa, é essencial saber redefini-las perante a presença de uma grande variedade de fontes consultadas e do “trabalho de campo” realizado.

É importante haver num estudo de caso uma triangulação de dados. O facto de se utilizarem várias técnicas de pesquisa e de haver uma busca de diferentes fontes confere a esta estratégia uma grande validade científica.

Segundo Hamel (1998, citado em Amado, 2013) o estudo de caso é constituído por um carácter fundamentalmente descritivo. Este carácter descritivo resulta de uma análise aplicada às observações realizadas no terreno em função da percepção das informações dadas pelos atores. Esta descrição dos procedimentos deverá ser de tal forma cuidada que permitirá a outros investigadores a interpretação e a comparação dos dados adquiridos.

A apresentação final do relatório deverá ter uma narrativa que descreva, analise e interprete o caso em estudo. Poderá ter um carácter reflexivo ou uma escrita objetiva e interpretativa. O relatório deve refletir todo o cuidado que o investigador teve, aparecendo como um documento que respeite o ponto de vista e a vontade dos participantes, como garantir o anonimato e respeitar a confidencialidade de algumas informações.

Em educação têm-se tornado, cada vez mais comum os estudos de caso de natureza qualitativa. No entanto, isso não é uma característica essencial deste tipo de investigação. Embora não sejam muito frequentes, podem ser realizados estudos de caso recorrendo a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto.

A metodologia qualitativa segundo Freitas & Muniz (2008) baseia-se na análise léxica e de conteúdos, de fontes como : textos, discursos, entrevistas, trechos de livros, etc. Este tipo de investigação baseia-se em técnicas que pressupõem a análise de poucas fontes ou dados, sendo uma abordagem menos científica. Este tipo de metodologia permite ao investigador dar a sua opinião através do que ele consegue nas entrelinhas das respostas recolhidas.



Assim, para a realização deste estudo utilizaremos a metodologia qualitativa como forma de tentar adquirir o máximo de informação, que nos possibilite responder à nossa questão. Pensamos assim utilizar a entrevista, que será feita à docente titular de turma, à docente de educação especial, à terapeuta da fala e aos auxiliares de educação, as observações naturalistas que nos irão ajudar na observação do relacionamento das crianças com dificuldade de comunicação com os colegas e nas atividades que o aluno realiza na sala de aula e a análise documental que nos permitirá fazer a triangulação entre todos os dados reunidos, para nos ajudar a recolher o máximo de informação possível e as conversas informais que irão ajudar a completar alguma informação que esteja em falta.

### **3.1 Metodologia Qualitativa**

De acordo com Freitas & Moniz (2008), a metodologia qualitativa baseia-se na análise léxica e de conteúdos, de fontes como: textos, discursos, entrevistas, trechos de livros, reportagens, etc.

Segundo estes autores, este tipo de investigação apoia-se em técnicas que pressupõem a análise de poucas fontes, num procedimento exploratório ou de elaboração de hipóteses, sendo uma abordagem que se considera menos científica.

Na investigação qualitativa, os investigadores estão interessados em compreender as perceções individuais do mundo, procurando compreender em vez de analisar só pela estatística.

A análise de dados deve obedecer a determinadas etapas: o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Esta metodologia possibilita ao investigador dar a sua opinião através do que ele consegue nas entrelinhas das respostas recolhidas, sendo esse motivo considerada mais subjetiva que a metodologia quantitativa.

#### **4. Participantes**

Os participantes neste estudo serão dois alunos e os 18 colegas da sua turma de pertença que frequentam o 1º ano do 1º Ciclo do ensino Básico de uma escola de Beja, a docente titular da turma de referência destes alunos, a docente de educação especial, a terapeuta da fala, e duas auxiliares de educação.

As duas crianças são consideradas multideficientes com dificuldades severas de comunicação tendo que utilizar o varrimento, as imagens, os objetos ou os digitalizadores de voz, para conseguirem comunicar.

A criança (X) tem 6 anos, desloca-se através da cadeira de rodas, não tem controle de tronco mas tem controle de cabeça, agarra com muita dificuldade por baixo tónus, e comunica apenas através do olhar ou do varrimento pelo apontar com o dedo e pelos digitalizadores da fala, com ajuda. Raramente emite sons.

A criança (B) tem 6 anos, consegue deslocar-se, mas com alguma dificuldade. Desloca os pés devagar, arrastando-os. Consegue mexer todo os seus membros, agarra objetos mas tem pouca força. Tem problemas de visão, sendo necessário usar óculos. Tem uma maior facilidade a nível da utilização de diversos mecanismos de comunicação. Assim utiliza as imagens, os objetos e os digitalizadores de voz. Emite alguns sons.

No que respeita aos agentes educativos que intervêm com estes alunos, como podemos constatar pelo quadro nº1, que a seguir se apresenta, têm formação e anos de experiência diferenciados

A análise aos dados apresentados permite-nos verificar que é a professora de educação especial quem tem mais experiência pois, pela unidade de registo da terapeuta de fala não podemos inferir do grau da sua experiência uma vez que os 5 anos de serviço podem não terem sido todos em intervenção com esta problemática. A professoras titular têm experiência de ensino com crianças ditas normais mas pouca experiência com crianças com este tipo e grau de dificuldades.

Quadro nº1.- Apresentação dos dados referentes ao domínio Competências para a intervenção

| DOMÍNIO: Competências para a intervenção |                    |              |      |   |      |
|--|--------------------|--------------|------|---|------|
| Domínio                                  | Categoria          | Subcategoria | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Competências para a intervenção          | Formação Académica | Inicial      | P1   | <i>Licenciatura em professores de 1º Ciclo do Ensino Básico</i>                         |      |
|  |                    |              | P2   | <i>Licenciatura em professores de 1º Ciclo do Ensino Básico</i>                         |      |
|  |                    |              | P3   | <i>Licenciatura em terapia da fala</i>  |      |
|  |                    |              | P4   | <i>12º ano de escolaridade</i>  |      |
|  |                    |              | P5   | <i>12º ano de escolaridade</i>  |      |
|  |                    | Complementar | P1   | <i>- Professora de educação especial (... ) com especialização em educação especial</i> | 1    |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    | Experiencia  | P1   | <i>Trabalho há 5 anos com estas crianças (em educação especial)</i>                     |      |
|  |                    |              | P2   | <i>36 anos de serviço, trabalho há um ano com estas crianças</i>                        |      |
|  |                    |              | P3   | <i>5 anos de serviço</i>  |      |
|  |                    |              | P4   | <i>Trabalho na Unidade há 3 meses</i>   |      |
|  |                    |              | P5   | <i>Trabalho há 17 anos na escola mas na Unidade apenas há 2 anos lectivos</i>           |      |

## 5. Instrumentos de Recolha de dados

Segundo Yin (1994) a utilização de várias fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

Para extrair informações sobre o tema em estudo iremos utilizar entrevistas (com o docente do ensino especial, com o docente titular de turma, com a terapeuta da fala e com as auxiliares de educação); observações naturalistas (para observar a relação que os alunos com dificuldades severas de comunicação estabelecem com os colegas de turma e a observar as atividades que realizam), conversas informais (para completar a informação em falta) e a análise documental de livros, revistas, entre outros.

Em qualquer processo de investigação, os instrumentos de investigação utilizados devem permitir que os dados recolhidos sejam fiáveis e o mais rigorosos possíveis.

### 5.1 Entrevista

No que concerne à entrevista, é considerada uma das mais antigas técnicas de recolha de dados que possibilita uma recolha de dados verbais, onde o papel do investigador tem muita importância, pois permite um contacto mais próximo, sendo importante na recolha da informação pretendida (Flick, 2005).

As entrevistas utilizadas neste estudo de caso, são semiestruturadas o que permitem um referencial de perguntas guia mas suficientemente abertas, permitindo que o discurso vá fluindo natural e livremente. Obedecem a um guião prévio (apêndice II, p.98) elaborado por blocos, objetivos, tópicos e questões. Também possibilita que o entrevistador intervenha de forma a encaminhar a comunicação, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação e da informação pretendida. A entrevista segue um protocolo, que consiste na transcrição das questões do entrevistador e das respostas do entrevistado. Destas respostas serão depois apurados os dados relevantes para esta pesquisa. As entrevistas serão feitas ao docente titular de turma, ao docente do ensino especial, ao terapeuta da fala e aos auxiliares de educação.

### 5.2 Observação Naturalista

No que diz respeito à observação, sobretudo em educação, esta destina-se à procura de respostas para questões que vão surgindo e à ajuda na compreensão do processo pedagógico.

Segundo Afonso (2005) a observação naturalista é uma técnica de recolha de dados útil e verdadeira, uma vez que a informação obtida não está condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos. O resultado da observação tem normalmente a forma de registos escritos pelo investigador ou registos em vídeo. Para a análise ser mais fácil, constrói-se uma tabela, que facilite tirar as conclusões das observações feitas. Levamos a cabo este tipo de técnica em dois momentos: observação à sala dos alunos com dificuldades severas de comunicação (apêndice I, p.87) e observação dos intervalos (apêndice I, p. 91).

### 5.3 Análise Documental

Para além das entrevistas e da observação direta, a recolha de informação deverá também ser realizada através da análise documental. Segundo Bell (1993) a análise documental, na maioria das investigações educacionais, pode ser usada de duas formas. Para complementar a informação obtida por outros métodos ou ser o método de pesquisa central. Neste estudo utiliza-se a análise documental de acordo com a primeira perspetiva de Bell, para complementar a informação obtida. Assim, iremos proceder a uma seleção válida e não abusiva de informação, que iremos consultar a partir de sites da internet, livros, artigos de revistas, entre outros.

### 5.4 Conversas Informais

As conversas informais também estão presentes neste trabalho, uma vez que são bastante úteis para o investigador, pois através delas consegue-se recolher informação de forma menos formal e compreender mais facilmente as vivências, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos. Assim conseguimos obter informações de uma forma mais espontânea e esclarecedora. Neste trabalho as conversas informais ocorreram com a docente de educação especial (apêndice IV, p. 142) e tiveram como temas a hora de almoço destes alunos e as atividades realizadas na biblioteca por todos os alunos da turma.

Segundo Yin (1994) o método misto de recolha e análise de dados é uma opção a ter em conta, se queremos expandir a abrangência do nosso estudo ou se queremos aumentar o seu poder analítico.

## **6. Tratamento dos dados**

A maior parte dos métodos de análise de informação dependem de duas grande categorias, sendo elas a análise de conteúdo e a análise estatística dos dados (Quivy et Compenhoudt, 1992).

Depois de recolhermos os dados iremos fazer uma análise e uma reflexão, tendo em conta cada resposta. Faremos uma análise de conteúdos das entrevistas (apêndice III), transcrevendo integralmente as gravações de audio das entrevistas realizadas e organizando os dados recolhidos numa tabela de análise. Seguidamente exploraremos o material a analisar precedendo à tarefa de codificação, seleção das unidades de registo, assim como a escolha de categorias e subcategorias, estabelecidas em função dos conteúdos temáticos que constam no guião das entrevistas (apêndice II). Posteriormente iremos comparar as respostas dadas pelos diferentes intervenientes, às mesmas perguntas, refletir e tirar as nossas conclusões sobre as mesmas.

No que diz respeito às observações naturalistas (apêndice I), iremos construir uma tabela, onde irá estar a informação principal, retirada das mesmas para depois conseguir fazer uma melhor análise e tirar as nossas conclusões sobre cada uma delas.

Sobre a análise documental, iremos ler vários artigos sobre esta temática e realizar uma análise sobre cada um deles, para ver se estes vão de encontro às nossas conclusões, ou não.

No que concerne às conversas informais (apêndice IV), estas serão transcritas e irão ajudar a completar as informações recolhidas através das entrevistas e das observações naturalistas.

Através destas análises esperamos conseguir obter todos os dados que nos sejam necessários avaliar, para conseguir tirar as nossas conclusões e dar a resposta à nossa questão problema.

## 7. Apresentação e discussão dos resultados

Foi fundamental a recolha de dados que ajudassem na resposta à questão de partida- “Será que há verdadeira inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação no 1º Ciclo?”.

Como desta questão geral decorreram outras mais específicas orientadoras do estudo, iremos apresentar e analisar os dados de acordo com as mesmas

Assim a primeira questão:

- Será que as crianças com dificuldade severas de comunicação são incluídas nas atividades realizadas na sala de aula?

A análise de conteúdo apresentada no apêndice (III, p. 120) permite-nos afirmar que o grande domínio é o referente à inclusão com 162 unidades de registo relator do interesse dos entrevistados sobre a inclusão.

Neste domínio a grande categoria é a inclusão na escola com 145 frequências. Uma análise detalhada aos dados desta categoria mostra nos que as referências aos comportamentos em sala de aula dizem respeito à interação entre pares (19 unidades de registo) sem revelar qualquer semelhança entre as atividades destes alunos e a dos seus pares, tal como o excerto abaixo testemunham.

*(...)apesar de eles irem à sala de aula e não fazerem o mesmo que os outros miúdos fazem mas só o simples facto de eles estarem em contacto com eles já é muito bom.*

P5

Por sua vez a P1 sobre o mesmo tema refere:

*Temos depois dois ou três momentos em que eles vão à turma fazer atividades mas não estão a fazer o que os outros estão a fazer, estão só para estar ali.*

Da análise às grelhas referentes à observação em sala de aula (apêndice I, p.88) constatamos que o aluno (B) realiza todas as suas atividades apenas com a docente de educação especial:

*A mãe do aluno (B) quando o foi deixar na sala contou à docente de educação especial o que ele tinha feito no fim-de-semana.*



*A docente de educação especial gravou no digitalizador da fala a novidade do fim-de-semana*

*A docente de educação especial diz ao aluno para carregar no digitalizador da fala, na sua vez de falar.*

*A docente de educação especial mostrou-lhe um digitalizador da fala com duas imagens lá coladas*

*A docente de educação especial deu-lhe um livro sobre animais e uns fones com os sons que aqueles animais fazem.*

*A docente de educação especial viu o livro com ele, disse-lhe o nome dos animais e colocava o som do animal para ele ouvir.*

*Quando terminou de ver o livro a docente de educação especial mostrou-lhe novamente o digitalizador da fala, para ele puder escolher a atividade seguinte.*

*Desta vez carregou no botão que tinha a imagem do jogo e ouviu-se “fazer um jogo”.*

*O aluno retirou todas as peças, algumas com a ajuda da docente de educação especial.*

*A docente de educação especial arrumou as coisas e foram para a sala de multideficiência lanchar.*

*(...)*

*O mesmo se verificou em relação à aluna (X)*

*Quando entra na sala a docente de educação especial ajuda-a a carregar num digitalizador da fala, para dizer bom dia.*

*Fica sentada na sua cadeira de rodas, ao pé do aluno (B) e da docente de educação especial.*

*A docente de educação especial viu um livro com ela sobre os animais.*

*Mostrou-lhe as imagens, diz o nome dos animais e ao mesmo tempo colocou-lhe uns fones para ela ouvir os sons dos animais.*

*A docente de educação especial passa as páginas.*

*(...)*

Segundo Morgado (2003) a inclusão passa por todos os alunos estarem na sala de aula, com apoio educativo e os alunos e docentes realizarem o seu trabalho de forma cooperativa, sendo para tal necessário ter-se em atenção os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos de cada um. Assim cabe à escola procurar os recursos necessários e criar condições para que todos possam participar na vida da escola, tendo em conta as características de todos os seus alunos e respondendo às necessidades, através da igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às

dificuldades individuais de todos os alunos, tendo em conta a diversidade e promovendo uma inclusão educativa e social.

Pelos excertos acima apresentado somos levados a considerar que há uma integração em sala de aula. Pois quer pela observação:

*Os colegas ajudam-no a sair da sala segurando-lhe nos braços.*

*Três colegas acabaram a atividade mais cedo e dirigiram-se ao aluno (B) para fazer um jogo com ele.*

quer pelo excerto à entrevista com P2:

*acontece muitas vezes (os alunos dito normais) acabarem a atividade, não têm todos o mesmo ritmo, e uns acabam primeiro, vão até ali e podem brincar.*

*- Eles sabem à partida, não é preciso eu dizer, eles levantam-se e vão e brincam com eles.*

Verificamos que os colegas interagem com eles, mas não há na realidade uma participação efetiva nas atividades de sala de aula .

No entanto tal afirmação não é de todo verdadeira uma vez que a participante P1 refere que:

*(...)vejo que a professora titular não se sente à vontade para o fazer, então prefiro eu dar a aula à turma toda, onde estão incluídos também os miúdos de educação especial, para eles poderem ter esses momentos de interação.*

Os excertos apresentados também nos respondem a um dos objetivos traçados para este estudo - Identificar os modos de comunicação dos agentes educativos com os alunos -

Pelo acima apresentado podemos afirmar que a professora de educação especial comunica verbalmente com os alunos e utiliza a comunicação aumentativa para facilitar a comunicação destes alunos

Uma vez que P1 tem uma especialização em Educação Especial podemos pôr a hipótese de que se a professora titular tivesse uma formação neste sentido poderia também organizar atividades para toda a turma e desta forma poderia haver uma inclusão destes alunos nas atividades realizadas na sala de aula, e potenciar a comunicação destes alunos com a turma.

No que diz respeito à segunda questão - Será que as crianças com dificuldade de comunicação interagem com as outras crianças? – podemos verificar, uma análise detalhada efetuada ao conteúdo do apêndice (III, p.120), que na grande categoria da inclusão na escola, temos uma subcategoria que diz respeito às interações entre pares com 43 frequências, revelando que há uma interação entre eles.

Essa interação é feita na sala de aula (19 frequências) como nos refere a P5

*Pronto apesar de eles irem à sala de aula e não fazerem o mesmo que os outros miúdos fazem mas só o simples facto de eles estarem em contacto com eles já é muito bom.*

A P1 também menciona que

*Temos depois dois ou três momentos em que eles vão à turma fazer atividades mas não estão a fazer o que os outros estão a fazer, estão só para estar ali, para também puderem usufruir do espaço e os outros também puderem conhecer o tipo de trabalho que se faz com eles.*

*É importante também eles verem e ficarem a conhecer um bocadinho melhor os colegas.*

Por sua vez a P2 acrescenta que

*Quando eles estão aqui dentro da sala, por exemplo acontece muitas vezes acabarem a atividade, não têm todos o mesmo ritmo, e uns acabam primeiro, vão até ali e podem brincar.*

*São eles que empurram os carrinhos quando saímos fora da sala, portanto eles ajudam nisso.*

Da análise às grelhas referentes à observação em sala de aula (apêndice I, p. 88) constatamos que o aluno (B) estabelece uma interação com os colegas, tentado chamá-los à atenção através de algumas ações

*Atira os objetos com que está a trabalhar para o chão, sempre que os colegas passam por ele, para se dirigirem à secretária da professora titular de turma.*

*Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem falam com ele.*

*Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem fazem-lhe uma festa na mão.*

*Os colegas vão apanha-los e quando lhos devolvem fazem-lhe uma festa na cara.*

*Olha para os colegas e ri-se.*

Também constatamos que a aluna (X) interage com os alunos, se bem que apenas através do olhar, devido às suas limitações

*Olha para os colegas quando eles falam com ela.*

*Olha para os colegas quando eles lhe fazem uma festa na mão.*

*Os colegas falam com ela, quando passam por ela para irem ter com a professora.*

*Os alunos empurram a cadeira de rodas, quando ela sai da sala e levam-na para a sala de multideficiência.*

Segundo as conversas informais (apêndice IV, p. 142) que foram estabelecidas com a docente de educação especial, esta tenta criar atividades para que toda a turma possa participar e haja mais momentos de interação entre pares. Uma dessas atividades passa por ir à biblioteca contar histórias adaptadas, para que todos os alunos consigam percebê-las.

Esta interação também é estabelecida no ginásio, como pudemos verificar no apêndice III (p. 125) com 4 frequências.

A P2 refere que

*Temos depois atividades todas as semanas em que eles estão integrados, que são jogos ou é o movimento.*

*Os jogos normalmente fazemos no ginásio lá em cima, em que se faz de conta que se brinca um bocadinho.*

A P5 acrescenta

- *Ela (docente de educação especial) também faz atividades com eles em grupo, ginástica que faz com a turma deles*

Acontece também uma interação estabelecida entre pares no recreio como pudemos constatar através do apêndice III (p. 125) com 18 frequências.

A P5 acha que é estabelecida uma interação entre todos e refere que

*Como nos intervalos (há interação) porque já estão habituados a eles.*

*Dirigem-se muito a eles.*

*Nós até levamos bolas e brinquedos para interagiram uns com os outros*  
*Eu acho que é bom eles irem ao intervalo porque eles interagem muito uns com os outros.*  
*Quer dizer à maneira destes.*  
*Os outros acabam por se adaptar às limitações destes e é bom, é bom eles estarem integrados nesta escola*

Por sua vez a P4 acha que estes alunos não interagem com os colegas, os colegas é que vêm interagir com eles e nem todos mostram interesse em estabelecer uma interação com estes alunos, mencionando que:

*Estes não muito (interagem)*  
*Os colegas é que vêm ter, alguns, com eles e interagem.*  
*Nós tentamos mas os outros é que têm que vir ter com eles mas alguns vêm, outros não.*  
*Alguns mostram interesse, outros não, depende.*

Da análise às grelhas referentes à observação no intervalo (apêndice I, p. 91) verificámos que o aluno (B) estabelece uma interação com os colegas

*Passeou com os colegas pelo recinto da escola*  
*Durante o passeio os colegas ajudaram-no, seguram do lhe no braço.*  
*Quando o largaram ele atirou-se para o chão.*  
*Os colegas ajudaram-no a levantar-se.*  
*Emitiu alguns sons durante o passeio.*  
*Atirou uma bola aos colegas.*  
*Eles apanharam-na e foram-lhe entregar outra vez para ele voltar a atirá-la.*  
*Emitiu alguns sons quando os colegas lhe entregaram a bola.*  
*Os colegas falavam com ele.*

Também foi estabelecida uma relação de interação com a aluna (X)

*Olha para os colegas quando falam com ela.*  
*Olha para os colegas quando lhe fazem uma festa na mão.*  
*As colegas fazem bolas de sabão ao pé dela.*  
*Olha para as bolas de sabão, seguindo-as com o olhar.*

No entanto segundo as conversas informais (apêndice IV, p. 142) estabelecidas com a docente de educação especial ficámos a saber que esta interação não acontece durante as horas de almoço, uma vez que devido à falta de condições do refeitório e à confusão que existe durante este período, achou-se melhor estes alunos almoçarem na sala de multideficiência, onde podem disfrutar de uma refeição mais tranquila.

Uma das barreiras também mencionada no apêndice III (p. 126), para que esta interação não seja feita mais vezes, diz respeito à falta de pessoal docente e não docente.

### Segundo a P3

*Neste momento é se calhar não haver pessoal docente e não docente suficiente para acompanhar mais estas crianças para a sala de aula.*

*Se há um professor para vários meninos e são de turmas diferentes, eles precisam de um apoio muito mais específico para os acompanhar à sala de aula.*

*Mesmo os recreios também, se calhar, serem cobertos com mais pessoas, para se conseguir levar sempre as crianças, porque às vezes estão poucas pessoas para muitas crianças e não conseguem porque as crianças têm dificuldades motoras.*

### A P1 também refere que

*Eles ficam muito mais tempo na unidade, porque não há uma auxiliar para cada menino, para poder ir fazer as atividades na turma.*

Esta afirmação mostra-nos que as possibilidades de interação são cortadas pelo facto de não haver recursos suficientes pois segundo Arends (1995) as crianças com deficiência devem ter oportunidade de aprender comportamentos sociais e escolares, a partir da observação das crianças ditas normais. Estas crianças também beneficiam com esta experiência porque são confrontadas desde cedo com os pontos fortes e os contributos potenciais assim como com as limitações dos colegas com deficiência. Assim o ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se.

Segundo os excertos apresentados anteriormente, pudemos verificar que há uma inclusão social, uma vez que existe uma interação entre pares e que tal é benéfico para ambos, pois todos aprendem uns com os outros. No entanto esta interação não é estabelecida em todos os momentos em que estes alunos estão na escola e muitas das situações facilitadoras da interação são organizadas, proporcionadas pela professora de educação especial através de jogos e produtos de apoio específicos para estes alunos.

Mais uma vez pomos a hipótese de se a professora responsável pela turma tivesse formação específica utilizaria e promoveria a interação entre as crianças e os seus pares com o recurso aos produtos de apoio para a comunicação que estas crianças utilizam, nomeadamente o digitalizador de fala

Relativamente à terceira questão - Será que as crianças com dificuldade de comunicação são incluídas em todas as atividades lúdicas realizadas no meio escolar? – pudemos verificar, numa análise detalhada efetuada ao conteúdo do apêndice (III, p. 123), que na grande categoria da inclusão na escola, temos uma subcategoria que diz respeito às atitudes, com 24 de frequências e que ainda está dividida em sub subcategorias, sendo uma delas as atitudes negativas com 9 frequências, onde pudemos observar que estes alunos, até agora, ainda não participaram em nenhuma atividade extra curricular, organizada pela escola, tendo participado apenas nas atividades organizadas pela docente de educação especial.

Segundo nos diz a P2

*Nas atividades extra Curriculares não participam.*

*É a primeira vez e isso ainda não sei como é, temos uma visita de estudo agora no 3º período mas que ainda não comuniquei porque estamos ainda a tratar, não sei se eles vão... mas provavelmente eles não irão porque são meninos um bocado complicados para levar.*

*Aqui dentro ainda nunca fizemos (atividades extra curriculares), a não ser ir ao ginásio da escola*

No entanto, na subcategoria da interação entre pares, na sub subcategoria das atividades informais, com 3 de frequências, a P1 refere que:

*Tenta fazer atividades em que eles participem.*

*Tenta fazer com que os professores e os educadores pensem em visitas de estudo, que estes meninos possam ir.*

Como pudemos também verificar no apêndice III (p. 123), estes alunos realizam algumas atividades em conjunto com a turma, organizadas pela docente de educação especial. Na categoria da interação entre pares.

A P1 menciona que

*Nós temos sempre duas ou três atividades fixas de interação, a pintura, a dança e a educação física.*

A P2 acrescenta que

*Temos depois atividades todas as semanas em que eles estão integrados, que são jogos ou é o movimento.*

*E os jogos normalmente fazemos no ginásio lá em cima, em que se faz de conta que se brinca um bocadinho.*

No entanto algumas atividades lúdicas podem não ser realizadas muitas vezes como nos refere a P1

*Por exemplo em relação às histórias, eu conto muitas histórias e gostava de contar mais vezes na turma mas não é às vezes fácil conseguir planejar isso atempadamente com a professora de turma.*

Através da análise às grelhas referentes à observação em sala de aula (apêndice I, p. 88) constatamos que o aluno (B), por vezes, realiza atividades lúdicas com os seus colegas

*Três colegas acabaram a atividade mais cedo e dirigiram-se ao aluno (B) para fazer um jogo com ele.*

*Esse jogo consistia em tirar as peças de dentro de um recipiente e depois, de acordo com a forma da peça, tinham que a enfiar no buraco correspondente. No final carregava-se num botão e ouvia-se uma música.*

No apêndice III (p. 130), no segundo grande domínio –recursos- , com 69 frequências, também pudemos observar na categoria - adequados ao desenvolvimento de práticas educativas- com 69 frequências, uma subcategoria que diz respeito à Unidade de multideficiência com 35 frequências, onde está incluída uma sub subcategoria de individualização do ensino com 19 frequências. Nessa sub subcategoria é feita referência a atividades lúdicas que estes alunos realizam individualmente.

A P3 refere que



*Primeiro trabalho as competências deles, de um para um para eles conseguirem adquirir aquilo que é pretendido.*

*Atividades principalmente muito lúdicas, não pode ser nada que não lhes puxe a motivação, senão as aquisições não vêm.*

*A partir do momento em que as competências estão a começar a ser adquiridas, mais pessoas começam depois também a trabalhar essa competência, da mesma maneira*

*Muito lúdica*

*Muito através do computador*

*Brinquedos adaptados*

*Muitos jogos*

*Variar contextos, as mesmas atividades noutros contextos, muito pelo lúdico.*

Em relação ao que foi dito antes, temos a opinião de Sim-Sim (1998) que refere que brincar é a atividade mais natural e através dela a criança pode desenvolver-se como ser individual e ao mesmo tempo pertencer a um grupo. Através da brincadeira a criança cria e recria situações, expressa os seus sentimentos, expõe dificuldades e conhecimentos, desenvolve a sua imaginação e aprende a comunicar porque não está só. Todas as atividades de estimulação da linguagem oral e escrita devem ser realizadas de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras.

Os excertos apresentados também nos respondem a dois dos objetivos traçados para este estudo - Analisar se o aluno está devidamente incluído na comunidade escolar e observar e analisar se o aluno está incluído nas atividades lúdicas desenvolvidas pela escola.

Pudemos verificar que estes alunos não participaram em nenhuma atividade lúdica organizada pela escola e as atividades lúdicas que têm realizado, juntamente com a turma são planeadas pela docente de educação especial, realizando também algumas atividades lúdicas individuais planeadas pela terapeuta da fala.

Pensamos que se a professora responsável pela turma tivesse formação específica poderia organizar atividades lúdicas onde pudesse incluir estes alunos, assim como visitas de estudo onde eles pudessem ir. Assim apenas a docente de educação especial e a terapeuta da fala, as duas pessoas que têm formação para trabalhar com estes alunos, planeiam atividades o mais lúdicas possíveis para conseguir estimular

estes alunos nas aquisições de competências, que podem depois ser utilizadas nas atividades realizadas em grupo.

Por fim resta nos dar resposta à questão geral, que move esta pesquisa- Será que há verdadeira inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação no 1ºCiclo?

Para começar a responder a esta questão, foi essencial evocar a consulta ao Decreto-Lei 3/2008, onde estão descritos os princípios orientadores da inclusão.

O Decreto-Lei 3/2008 valoriza a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, permitindo implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração das crianças com NEE desde o pré escolar até todo o ensino obrigatório. Advoga que todos os agrupamentos de escolas devem dar respostas adequadas às necessidades dos seus alunos, através da criação de unidades de apoio especializado que tenham como objetivo promover a participação dos alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular juntos dos pares da turma a que pertencem; aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; proceder às adequações curriculares necessárias; assegurar os apoios específicos; adequar os recursos às necessidades dos alunos (...) (artigo 26º).

Depois de realizada uma análise detalhada aos apêndices e de ter respondido às outras questões, vamos agora realizar uma análise ainda mais minuciosa para responder à questão que move todo este projeto.

Verificámos que estes alunos vão à sala de aula duas ou três vezes por semana mas não realizam as mesmas atividades que os colegas, como nos é dito no apêndice III (p. 120), no domínio da inclusão, na subcategoria interação entre pares pela P1

*Temos depois dois ou três momentos em que eles vão à turma fazer atividades mas não estão a fazer o que os outros estão a fazer, estão só para estar ali, para também poderem usufruir do espaço e os outros também poderem conhecer o tipo de trabalho que se faz com eles (P1).*

Estas atividades são realizadas por vezes pelas auxiliares de educação como nos diz a P2, através da análise do apêndice III

*Normalmente são as auxiliares que vêm com os meninos para aqui, o que vêm elas fazerem com eles, eles próprios também já vão fazendo.*

Ou pela docente de educação especial, como pudemos ver através das observações naturalistas, apêndice I (p. 88)

*A docente de educação especial mostrou-lhe um digitalizador da fala com duas imagens lá coladas.*

*A docente de educação especial deu-lhe um livro sobre animais e uns fones com os sons que aqueles animais fazem.*

*A docente de educação especial viu o livro com ele, disse-lhe o nome dos animais e colocava o som do animal para ele ouvir.*

As atividades que são realizadas em conjunto com a turma, são atividades lúdicas programadas e dadas pela docente de educação especial, como pudemos verificar no apêndice III (p. 123), através do que nos é dito pela P1

*Depois temos aquela parte da interação com os outros.*

*É um trabalho de ligação com a turma em que eu própria faço algumas atividades com a turma.*

*Invento essas atividades e combino com a professora da turma e todas as semanas temos essas atividades, em que o objetivo é mesmo eles interagirem uns com os outros.*

*Nós temos sempre duas ou três atividades fixas de interação, a pintura, a dança e a educação física.*

Outra atividade que realizam todos em conjunto diz respeito à ida à biblioteca ouvir histórias adaptadas a todos os alunos, pela docente de educação especial, como pudemos ver no apêndice IV (p. 142), através das conversas informais.

Por vezes torna-se difícil conciliar estas atividades com a disponibilidade da docente titular de turma, como pudemos ver no apêndice III (p. 130), no domínio dos recursos, na sub subcategoria individualização do ensino, onde a P1 nos diz que

*Por exemplo em relação às histórias, eu conto muitas histórias e gostava de contar mais vezes na turma mas não é às vezes fácil conseguir planejar isso atempadamente com a professora de turma.*

A terapeuta da fala também realiza atividades muito lúdicas, adaptadas às necessidades dos alunos, como pudemos constatar através do apêndice III (p. 136), onde a P3 menciona que organiza

*Atividades principalmente muito lúdicas, não pode ser nada que não lhes puxe a motivação, senão as aquisições não vêm.*

Estes alunos com dificuldades severas de comunicação não participam nas atividades extra curriculares, segundo nos diz a P2, no apêndice III (p. 123), domínio da inclusão, sub subcategoria atitudes negativas

*Nas atividades extra Curriculares não participam.*

*É a primeira vez e isso ainda não sei como é, temos uma visita de estudo agora no 3º período mas que ainda não comuniquei porque estamos ainda a tratar, não sei se eles vão... mas provavelmente eles não irão porque são meninos um bocado complicados para levar.*

*Aqui dentro ainda nunca fizemos (atividades extra curriculares), a não ser ir ao ginásio da escola.*

A maioria das atividades são realizadas na unidade de multideficiência, segundo pudemos verificar no apêndice III (p. 130), domínio dos recursos e subcategorias unidade de multideficiência.

A P1 refere que

*Depois há os momentos fora da sala, que é na unidade em que fazem coisas mesmo mais individualizadas ou com os outros meninos da unidade, algumas atividades são feitas em conjunto.*

Podemos então afirmar que no que diz respeito ao objectivo - Identificar as medidas de inclusão dos alunos nas atividades lúdicas desenvolvidas pela escola- estas só existem se realizadas pelos técnicos especializados. Os alunos não participam em visitas de estudo nem outras saídas.

Na sub subcategoria contextos de crise, com 9 frequências, a P1 refere que  
*Eles ficam muito mais tempo na unidade, porque não há uma auxiliar para cada menino, para poder ir fazer as atividades na turma.*

Relativamente ao programa dos alunos, estes são bastante diferentes do programa dos colegas, como nos é referido pela P2, no apêndice III (p. 130), domínio dos recursos, subcategoria do trabalho em equipa com 13 frequências

*Eu tenho um para a turma (programa) e outro para os alunos, completamente diferentes.*

*Até as disciplinas não são as mesmas.*

*Não há nenhuma disciplina (em comum), tirando a parte da educação física e de físico motora e a de expressão plástica.*

Os trechos que acabamos de apresentar permitem-nos considerar que identificamos as medidas de adaptação das atividades às necessidades do aluno como sendo o traçado de um programa educativo individual que integra um currículo específico individual uma vez que em nada se assemelha ao dos seus colegas

A realização do programa é coordenada pela docente de educação especial e é elaborado juntamente com os técnicos, os pais dos alunos e a docente titular de turma, onde são avaliadas as principais áreas a trabalhar e as expectativas dos pais. Tal pudemos verificar no apêndice III (p. 130), na sub subcategoria das práticas transdisciplinares dos técnicos, com 12 frequências, onde a P1 refere que

*Tenho um papel importante junto dos pais e dos técnicos para fazer o programa do menino.*

*Portanto tendo em atenção essas áreas todas da comunicação, da autonomia e as expectativas dos pais, etc, etc,.*

*Portanto o plano não é só feito por mim mas no fundo eu acabo por coordenar um pouco, embora esse seja entre aspas, o papel da professora da turma, segundo o que eles dizem, mas isso acaba por não acontecer porque quem conhece melhor os meninos somos nós e acabamos por estar a fazer esse trabalho pela professora, em que ela também participa mas nós acabamos por coordenar um pouco também esse papel.*

Na realização das atividades, os agentes educativos utilizam diferentes formas para estabelecerem a comunicação com estes alunos, tendo em conta as suas necessidades. No apêndice III (p. 139) no domínio da comunicação, com 42 frequências temos duas categorias. Uma delas diz respeito à comunicação direta com 40 frequências e a outra à comunicação indireta com 2 frequências o que permite responder ao objectivo Identificar os modos de comunicação dos agentes educativos com os alunos dizendo que os agentes educativos utilizam maioritariamente uma comunicação direta e só os técnicos especializados utilizam a comunicação indirecta (por sinais e/ou símbolos)

Na comunicação direta a P1 refere que comunica com eles

*Em relação à minha parte também estimula-lo, sempre falando.*

*Indicar sempre quando é que a atividade terminou.*

*Então é assim, para já observá-los muito bem, observar e aproveitar todos os sinais de intenção comunicativa que eles têm.*

*Porque como são crianças que muitas vezes têm pouca mobilidade e também não comunicam com palavras, portanto arranjam outras formas comunicáveis menos eficientes, portanto se houver equipamentos que possam falar por elas, que possam ajudá-las a exprimirem-se mais facilmente será o ideal*

*Em que eles possam depois aprender a fazer o varrimento, possam seleccionar várias coisas que queiram*

*Mostrando sempre objetos e pistas em relação àquilo que vamos fazer.*

*Usamos objetos e fotografia e outras pistas para eles saberem a seguir o que é que vão fazer*

*Dar tempo.*

*Eles precisam de tempo para responder àquilo que nós pedimos, precisam de tempo para fazer as atividades e também precisam de tempo para mostrar algum sinal comunicativo.*

*Nós não podemos atabalhoar os meninos com uma atividade atrás da outra sem dar tempo para eles também se poderem exprimir.*

*Uns são mais expressivos e nós aproveitamos mais coisas.*

*Os outros que são menos expressivos tentamos aproveitar o mínimo que eles possam e daí elevar a participação deles*

A P4 diz que

*Eu falo com eles como se fossem crianças normais.*

*E falo de maneira até eles entenderem.*

*Depende de como eles forem, ou por gestos ou fala. - Por exemplo o aluno A ouve mal é falar com ele e tocar-lhe.*

*Tocar-lhe nas mãos, na cara e os outros conforme eles forem e conforme a professora de educação especial me explicou, eu assim comunico.*

A P5 menciona que

*Por exemplo com o aluno B falo com ele*

*Ele não fala comigo mas ele percebe-me.*

*Eu digo aluno B vamos para o computador, e ele vai logo para o computador.*

*Aluno B olha vamos brincar aqui com um brinquedo e ele dirige-se a mim.*

*Se for para a sala digo-lhe, olha vamos para a sala ver os meninos e pronto.*

*Nós nunca sabemos o que é que eles compreendem, não é?*

*Mas pronto nós tentamos fazer assim.*

*E quando por exemplo quero que ele escolha objetos, faço o mesmo que a professora do ensino especial, utilizo o mesmo método e ele depois aí clica com a mão e escolhe o que quer, isto é o aluno B.*

*A aluna X é através do olhar, tudo aquilo que eu vou fazer, ou mudar a fralda ou dar de comer, eu tento mostrar algo que esteja relacionado.*

*Se for mudar a fralda mostro-lhe a fraldinha.*

*Se for lhe dar de comer, mostro-lhe a colher.*

*Antes de iniciarmos qualquer atividade é lhes mostrado aquilo que eles poderão escolher e é assim que nós comunicamos com eles.*

A P2 diz que

*- Vai desde o mexer nas mãozinhas, pronto eles gostam de sentir.*

Por último a P3 explica que

*Nestes casos mais graves de multideficiência, temos utilizado fotografias e objetos reais porque nem todos têm competências de realização para usar outro tipo de símbolos.*

*É uma comunicação simples que se baseia muito em necessidades e vontades muito momentâneas e no contexto mas tem sido através disso.*

*Softwares não temos utilizado muito porque depois em casa não se conseguia dar o seguimento mas também vamos tentado que vá havendo e estamos a pedir também para alguns já o computador para ver se depois em casa há essa continuidade.*

Relativamente à comunicação feita de forma indireta, apenas a P2 referiu que  
*Têm à segunda-feira a parte em que eles dizem as novidades e portanto ouve-se eles falarem.*

*Portanto não sei mas acho que eles ouvirem o falar, o rir é importante.*

No que concerne à comunicação entre pares, pudemos verificar que através do apêndice I (p. 88), das observações naturalistas que com o aluno (B) é estabelecida através de  
*Quando entrou na sala disse bom dia carregando no digitalizador da fala.*

*Contou para toda a turma a novidade do fim-de-semana através do digitalizador da fala.*

*Atira os objetos com que está a trabalhar para o chão, sempre que os colegas passam por ele, para se dirigirem à secretária da professora titular de turma.*

*Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem falam com ele.*

*Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem  
fazem-lhe uma festa na mão.*

*Os colegas vão apanha-los e quando lhos devolvem fazem-lhe uma festa na cara.*

*Olha para os colegas e ri-se.*

*Emite alguns sons.*

Relativamente à aluna (X) verificamos que

*Quando entrou na sala, com a ajuda da docente de educação especial, carregou no digitalizador da fala e disse bom dia.*

*Olha para os colegas quando eles falam com ela.*

*Olha para os colegas quando eles lhe fazem uma festa na mão.*

*Os colegas falam com ela, quando passam por ela para irem ter com a professora.*

Para além das interações referenciadas em cima, através das atividades lúdicas, os colegas também interagem com eles no intervalos, como pudemos verificar através do apêndice I (p. 91).

Relativamente ao aluno (B) refere-se que



*Passeou com os colegas pelo recinto da escola*  
*Durante o passeio os colegas ajudaram-no, seguram do lhe no braço.*  
*Quando o largaram ele atirou-se para o chão.*  
*Os colegas ajudaram-no a levantar-se.*  
*Emitiu alguns sons durante o passeio.*  
*Atirou uma bola aos colegas.*  
*Eles apanharam-na e foram-lhe entregar outra vez para ele voltar a atirá-la.*  
*Emitiu alguns sons quando os colegas lhe entregaram a bola.*  
*Os colegas falavam com ele.*

Em relação à aluna (X)

*Olha para os colegas quando falam com ela.*  
*Olha para os colegas quando lhe fazem uma festa na mão.*  
*As colegas fazem bolas de sabão ao pé dela.*  
*Olha para as bolas de sabão, seguindo-as com o olhar.*

Depois de analisados estes domínios, podemos pôr a hipótese de que a falta de formação da professora titular, que é referida no apêndice III (p. 120), no domínio da inclusão e sub subcategoria da formação da docente titular, com 3 frequências, pela P2

*Eu não conseguiria estar a trabalhar com uma turma e trabalhar ao mesmo tempo com meninos com aquela incapacidade de comunicação.*  
*É impossível e nem teria habilitações para isso.*  
*Não tenho preparação para isso.*

Pode ter interferência nesta inclusão, uma vez que se tivesse uma formação neste sentido, a docente titular de turma poderia também organizar atividades para toda a turma e desta forma poderia haver uma inclusão destes alunos e potenciar a comunicação destes alunos com a turma, assim como tentar uma inclusão em todo o meio escolar.

Segundo Correia (2005) a inclusão é a inserção total do aluno com NEE a nível físico, social e académico nas escolas regulares, onde devem receber todos os serviços que sejam adequados às suas necessidades.

## **7.1 Reflexão dos dados apresentados**

Depois de explorar as principais questões que levaram a este estudo, cabe nos agora, verificar se esta exploração vai de acordo aos objetivos específicos traçados.

O primeiro objetivo refere - Identificar os modos de comunicação dos agentes educativos com os alunos. Através do presente estudo verificámos que esta comunicação é estabelecida através da fala, de festas, de fotografias, de objetos, do computador e de digitalizadores da fala.

Relativamente ao segundo objetivo – Identificar as medidas de adaptação das atividades às necessidades dos alunos - apurámos que as atividades são adaptadas aos alunos, no entanto são realizadas pela docente de educação especial e pela terapeuta da fala, ficando a docente de educação especial à parte desse trabalho. As atividades realizadas em contexto de sala de aula são diferentes das atividades realizadas pelos colegas, não tendo qualquer ligação.

No terceiro objetivo – Analisar as interações que testemunhem a inclusão do aluno com dificuldades severas de comunicação na comunidade escolar- constatámos que há uma interação em relação aos colegas da turma, se bem que esta não é realizada com todos os alunos da escola, uma vez que há colegas que não se dirigem a eles para estabelecer contacto. Estes alunos vão poucas vezes ao intervalo, logo também não conseguem estabelecer uma grande interação com os colegas. A docente titular de turma também acaba por não interagir muito com eles. A interação é estabelecida através de atividades organizadas pela docente de educação especial. Estes alunos não participam nas atividades extra curriculares organizadas pela escola. Assim pudemos dizer que há um pouco de interação mas que não é realizada com toda a comunidade escolar.

No quarto objetivo temos – Identificar as medidas de inclusão dos alunos nas atividades lúdicas desenvolvidas pela escola- onde verificámos que os alunos não participam nas atividades extra curriculares organizadas pela escola, não vão a visitas de estudo e as únicas atividades lúdicas em que participam, são as realizadas pela docente de educação especial e a terapeuta da fala.

O último objetivo específico expõe – Sinalizar as formas de comunicação com os seus pares e dos pares com o aluno- onde se constatou que há uma tentativa de comunicação entre eles. Cada um comunica de sua forma e da forma que acha ser a

mais adequada mas todos tentam comunicar entre si. O aluno (B) comunica atirando objetos para o chão, para que os colegas apanhem, atira-se para o chão, sorri para os colegas e utiliza os digitalizadores da fala. A aluna (X) comunica através do olhar e dos digitalizadores da fala. Os colegas falam com eles e fazem-lhes festas.

Relativamente ao objetivo geral destes estudo - Inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação no 1ºCiclo- pensamos que esta inclusão é uma inclusão limitada, pois estes alunos a maior parte do tempo que passam no meio escolar, estão na unidade de multideficiência. Realizam poucas atividades com os colegas e as que são feitas foram programadas pela docente de educação especial. Vão poucas vezes ao intervalo, pois não há auxiliares suficientes para os levarem mais tempo, assim não conseguem interagir muitas vezes com todos os colegas da escola e não participam em nenhuma atividade extra curricular organizada pela escola.

No entanto é feito um esforço para que eles estejam presentes algumas vezes na sala de aula, para puderem manter contacto com os colegas, apesar de não estarem a realizar as mesmas atividades que eles. A docente de educação especial organiza várias atividades para que todos os elementos da turma possam interagir entre si. São utilizados vários meios para que seja estabelecida a comunicação entre todos e para que estes alunos se possam tornar o mais autónomos possíveis. Têm alguns técnicos para trabalharem com eles e ajudá-los a desenvolver as suas capacidades a nível da linguagem e a nível motor.

Assim pudemos concluir que há aspetos positivos e aspetos negativos e que a escola está no bom caminho mas que ainda há muita coisa a fazer, para que se possa verificar uma verdadeira inclusão por parte destes alunos.

Face ao apresentado em ambas as partes deste estudo consideramos que recolhemos dados para sugerir um proposta de intervenção que facilitasse a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação no primeiro ciclo.

## **Proposta de Intervenção**

Como forma de dar continuidade à presente tese e tendo em consideração as problemáticas dos alunos em estudo, surgiu a necessidade de elaborar uma proposta de intervenção, que ajudasse a sensibilizar os agentes educativos, uma vez que como é referido, a maioria não tem formação para trabalhar com alunos com dificuldades severas de comunicação.

A segunda atividade pretende por em prática os conhecimentos adquiridos, envolvendo toda a turma numa atividade de carácter lúdico, como forma de se conseguir superar as dificuldades que estes alunos têm, a vários níveis. Através desta proposta, pretende-se sugerir algumas estratégias que permitam promover a inclusão de crianças com dificuldades severas de comunicação, assim como integrar estas crianças no meio escolar, mostrando através desta atividade, que também eles são capazes de fazer parte dele.

Assim este plano consiste numa ação de formação dada pelos docentes de educação especial e a terapeuta da fala, aos agentes educativos que não possuem formação para trabalhar com alunos com dificuldades severas de comunicação, assim como uma atividade realizada em turma, onde se possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos e sensibilizar todos os colegas da escola para esta problemática .

### **Planificação**

Depois de se ter analisado todos os dados recolhidos ao longo do estudo de caso, sobre os dois alunos com dificuldades severas de comunicação, através da observação naturalista, das entrevistas e das conversas informais, chegou-se à conclusão que a maioria dos agentes educativos que trabalham com estes alunos com dificuldades severas de comunicação, não possuem formação específica, para trabalhar com estes alunos.

Assim, estas planificações foram elaboradas com base na importância de se adquirir conhecimentos para se conseguir desenvolver um bom trabalho com estes alunos e para sensibilizar toda a comunidade escolar sobre esta problemática.

A tabela seguinte mostra os vários elementos que fazem parte da planificação da proposta de intervenção.

## PLANIFICAÇÃO

| Área                              | Objetivos Gerais   | Objetivos Específicos  | Atividades/Estratégias   | Calendarização  | Recursos   | Avaliação   |
|-----------------------------------|--|--|--|---|--|---|
| - Formação dos agentes educativos | - Proporcionar competências a todos os agentes educativos, sobre como devem trabalhar e interagir com os alunos com dificuldades severas de comunicação. | <p>- Proporcionar competências técnico pedagógicas sobre procedimentos e práticas educativas com alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>- Desenvolver competências ao nível da ação educativa direta com alunos com dificuldades severas de comunicação em contexto individual e de turma.</p> | <p>- A docente de educação especial e a terapeuta da fala referem algumas características e dificuldades destes alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>- Referem as principais estratégias de intervenção e os principais recursos a utilizar.</p> <p>- Ensinam a utilizar todos os recursos que estes alunos necessitam.</p> <p>- Organizam espaços educativos.</p> <p>- Constroem e partilham materiais.</p> <p>- Realizam um trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos.</p> <p>- Planificam atividades para colocar em prática com as crianças com dificuldades severas de comunicação a nível individual, com a turma e</p> | - Início do ano letivo- 2 vezes por semana, durante 2 horas por dia, num total de 50 horas. | <p>- Docente titular de turma;</p> <p>- Docente de educação especial;</p> <p>- Terapeuta da fala.</p> <p>- Auxiliares de educação.</p> | - Os agentes educativos serão avaliados quantitativamente, em função da participação nas atividades realizadas e dos trabalhos apresentados aos colegas, numa escala de 0 a 20. |

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar competências ao nível da planificação de atividades, estratégias e recursos materiais.</li> </ul> | <p>com a escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentam aos colegas todos os trabalhos realizados.</li> <li>- Debatem sobre os conhecimentos adquiridos.</li> </ul> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|

| Área                 | Objetivos Gerais  | Objetivos Específicos  | Atividades/Estratégias  | Calendarização   | Recursos   | Avaliação   |
|----------------------|---|--|---|--|--|---|
| -Expressão Dramática | - Montar uma peça teatral cujo tema seja a diferença entre todos e em que o elenco seja constituído por todos os alunos da turma. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver alunos com dificuldades severas de comunicação nas atividades artísticas</li> <li>- Promover a interação de grupo</li> <li>- Envolver a docente titular de turma numa atividade com toda a turma</li> <li>- Representar uma peça de teatro</li> <li>- Mostrar que estes alunos também conseguem</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente titular de turma pesquisa histórias sobre a diferença, em livros e na internet;</li> <li>- Leitura das histórias, feita pela docente titular de turma ;</li> <li>- Seleção da história escolhida por toda a turma;</li> <li>- Adaptação da história, efetuada pela docente titular de turma;</li> <li>- Seleção das personagens, realizada em conjunto;</li> <li>- Construção do cenário, executado por toda a turma e pelas docentes;</li> <li>- Ensaios da peça de teatro;</li> <li>- Os alunos com dificuldades severas de comunicação movimentam-se com a ajuda dos colegas, que os guiam ao longo da peça;</li> <li>- As suas falas são feitas através de digitalizadores da fala, acionados com a ajuda dos colegas;</li> <li>- Construção de panfletos para divulgar a peça de</li> </ul> | - A peça de teatro será trabalhada ao longo do ano e será representada no final do ano letivo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente titular de turma;</li> <li>- Docente de educação especial;</li> <li>- Todos os alunos da turma;</li> <li>-Papel;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Digitalizadores da fala.</li> </ul> | - Registo em grelha de observação, dos comportamentos e do trabalho realizado por todos os alunos . |

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  | <p>participar em atividades extra curriculares.</p> <p>- Divulgar o projeto para toda a comunidade escolar.</p> | <p>teatro pela escola, criados por toda a turma;</p> <p>- Apresentação da peça de teatro para toda a comunidade escolar.</p> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|



## **Consideração Finais**

O presente estudo analisa a problemática da inclusão das crianças com dificuldades severas de comunicação, numa escola do 1ºCiclo do ensino regular, do distrito de Beja.

Procurou-se verificar se as práticas educativas da docente titular de turma, com os alunos com dificuldades severas de comunicação, inseridos numa turma do primeiro ano, são realmente inclusivas.

No âmbito desta temática destacaram-se a análise documental, as perceções dos docentes, auxiliares de educação e terapeuta da fala quanto à inclusão, as condições que a escola proporciona a estes alunos, as estratégias e atividades que os docentes e a terapeuta da fala utilizam com os seus alunos e o nível de inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação.

A análise crítica da bibliografia relativa a esta temática possibilita afirmar que a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação pode e deve ser feita se os agentes educativos seguirem um conjunto de diretrizes e de práticas e se tiverem uma atitude positiva em relação à inclusão destes alunos.

Nesse sentido procurou-se orientar este estudo empírico de forma a confirmar se as docentes seguem ou não essas orientações, quais são as práticas educativas que utilizam com estes alunos e se têm ou não uma atitude positiva relativamente à inclusão.

Os dados revelam que o percurso escolar destes alunos teve início no Jardim-de-Infância.

Aparece um conjunto de fatores que facilitam ou não a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação nas suas turmas. São eles a perceção/attitudes dos agentes educativos quanto à inclusão; a formação e experiência no âmbito da educação especial; as estratégias e atividades que são utilizadas com estes alunos; as condições que a escola lhes proporciona; os recursos materiais disponíveis na escola; a relação de trabalho entre a docente titular de turma e a docente de educação especial e a interação entre os colegas.

Verificou-se que nas perceções/attitudes positivas perante a inclusão acabam por estar todas de acordo, uma vez que todos os agentes educativos concordam com a inclusão destes alunos, sendo benéfico tanto para estas crianças como para os colegas.

Atestou-se que a formação/experiência por parte da docente de educação especial e da terapeuta da fala facilita o trabalho a desenvolver com estes alunos e o seu processo de inclusão. No entanto a falta de formação das auxiliares de educação e da docente titular de turma vai dificultar um pouco essa inclusão. As auxiliares de educação devido à sua falta de formação acabam por não deixar as crianças serem autónomas, fazendo por elas a maior parte das coisas, o que acaba por dificultar a aquisição de algumas competências. A docente titular de turma como não tem formação nesta área coloca-se à parte e delega todas as suas funções à docente de educação especial, não interagindo praticamente nada com estes alunos.

Destacou-se que as estratégias e metodologias utilizadas pela docente de educação especial e a terapeuta da fala têm vindo a desenvolver algumas competências nestes alunos. No entanto estas estratégias não são utilizadas em sala de aula, em conjunto com os outros alunos, não promovendo assim a inclusão destes alunos com a turma, uma vez que os alunos com dificuldades severas de comunicação desenvolvem atividades específicas. Apenas nas atividades de pintura, dança e educação física estes alunos são incluídos, atividades essas que são lecionadas pela docente de educação especial. Estes alunos não participam nas atividades extra curriculares.

A escola tenta dar todas as condições possíveis a estes alunos, no entanto devido a cortes no orçamento não pode contratar mais pessoal, como era necessário para que a inclusão pudesse ocorrer de uma forma mais fácil, uma vez que desta forma os alunos poderiam estar mais vezes presentes na sala de aula e poderiam ir mais vezes ao intervalo.

Demonstrou-se que os recursos materiais existentes na escola como o computador, os digitalizadores de voz, os símbolos, as fotografias, os materiais e o mobiliário adaptados ajudam à autonomia e às aprendizagens destes alunos uma vez que através deles, conseguem pedir aquilo que querem e realizam algumas atividades.

A relação de trabalho entre a docente titular e a docente de educação especial parece ser boa, no entanto a docente de educação especial gostava de realizar mais atividades com a turma toda, como forma destes alunos estarem durante mais tempo incluídos, no entanto a docente titular de turma por vezes não demonstra uma grande abertura a esse nível.

No que concerne à relação destes alunos com dificuldades severas de comunicação e os colegas, verificou-se que todos os colegas gostam de interagir com eles, tanto na sala de aula como no intervalo. No entanto estes alunos vão poucas vezes

ao intervalo. Na hora das refeições também não interagem com os colegas, uma vez que devido à falta de condições no refeitório, comem na sala de multideficiência.

Através dos dados que foram recolhidos, pensamos que esta seja uma Inclusão Limitada porque desenvolve as suas atividades académicas e sociais maioritariamente na sala de multideficiência, devido às suas grandes limitações. A docente de educação especial, juntamente com os terapeutas e os auxiliares de educação desenvolvem os conteúdos programados, estando a docente titular de turma à parte desse trabalho, pois os alunos poucas vezes vão à sala de aula e quando o fazem vão acompanhados por alguém para trabalhar com eles. As atividades que fazem em conjunto com os colegas são dadas pela docente de educação especial, que é também responsável pelo programa destes alunos, tarefa que compete à docente titular de turma.

Em jeito de conclusão, resta dizer que a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação na escola de 1º Ciclo do ensino regular resulta de um processo de mudança de atitude por parte dos agentes educativos, da utilização de estratégias e metodologias a pensar na heterogeneidade do grupo e no acesso a recursos variados, estimulantes e adequados. Pode dizer-se que estamos perante uma escola que está no bom caminho para ser uma escola inclusiva, no entanto ainda não consegue que haja uma verdadeira inclusão, pois existem algumas falhas.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto, Edições ASA.
- Amado, J. (coordenação). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Basil, C. (1995). *Os alunos com Paralisia Cerebral: desenvolvimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Chomsky, N. (1994). *O Conhecimento, a Língua, a sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com NEE as Classes Regulares*. 1- Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora
- Costa, A. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In: D. Rodrigues, Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana
- Debrey-Ritzen e Mattlinger (1979). *Dicionário de Psicologia da Criança – Verbo*. Lisboa, S. Paulo
- Ferreira, M. et Al (1999). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuro-motora grave*. Lisboa
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos em Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Graça, J. P. (1994). *As novas Tecnologias no Apoio à Comunicação para Pessoas com Necessidades Especiais*. Lisboa
- Freitas, H., Janissek- Muniz, R. (2008). *Análise Quali ou Quantitativa de Dados Textuais*. Revista Quanti & Quali
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil: da Normalidade à Patologia*. Edições APPA COM Distrital de Braga

- Lopes, S. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito*. Instituto Piaget
- Monteiro, I. M. (2007). *O Terapeuta da Fala e a Intervenção em Pessoas com Multideficiência: Contributos para a formação*. Dissertação para o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Porto
- Monreal, S., Santos, J., Hernández, R. & Cuenca, A. (1995). *Deficiência Auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Granada: Ediciones Aljibe
- Morgado, J. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- Mutaner, J. J. (2000). *La Igualdad de oportunidades en la Escuela de la Diversidad*. Professorado, revista de curriculum y formación del professorado.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência*. Ministério da Educação
- Nunes, C. (2005b). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas orientadoras*. Ministério da Educação- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com surdocegueira congénita: Organização da Resposta Educativa*. Ministério da Educação- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Oliveira, G. (1994). *Milagres e Limites das Novas Tecnologias na Reabilitação da Pessoa Deficiente*. In Revista Integrar
- Orelove, F. P. E Sobsey, D. R. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Collaborative Approach*. 4ª Edição, Paul Brookes Publication C. Baltimore
- Paul Watzlawick; Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson (2007). *Pragmática da Comunicação Humana*. Editora Cultrix
- Quivy, R. & Compenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigacion en Ciências Sociales*. Noriega Editores
- Rodrigues, D. (2000). *O Paradigma da Educação Inclusiva- Reflexão sobre uma agenda possível*. Inclusão, 1, Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. UA

- Tetzchner & Martinsen (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água Editores
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

## **Legislação**

- Declaração de Salamanca (1994): Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Decreto-Lei n° 35/1990
- Decreto-Lei n° 319/1991
- Decreto-Lei n° 3/2008
- Lei n° 49/2005 de 30 de agosto de 2005, Lei Base do Sistema Educativo

## **APÊNDICE I**

---

### **ANÁLISE DAS OBSERVAÇÃO NATURALISTA**

### Análise das Observações Naturalista

| <b>Categoria</b>   | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>  | <b>Notas complementares e inferências</b>   |
|--|---------------------|---|---|
| Caracterizar o aluno <b>(B)</b> em situação de sala de aula. | Socialização        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando entrou na sala disse bom dia carregando no digitalizador da fala.</li> <li>- Contou para toda a turma a novidade do fim-de-semana através do digitalizador da fala.</li> <li>- Atira os objetos com que está a trabalhar para o chão, sempre que os colegas passam por ele, para se dirigirem à secretária da professora titular de turma.</li> <li>- Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem falam com ele.</li> <li>- Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem fazem-lhe uma festa na mão.</li> <li>- Os colegas vão apanhá-los e quando lhos devolvem fazem-lhe uma festa na cara.</li> <li>- Olha para os colegas e ri-se.</li> <li>- Emite alguns sons.</li> <li>- Os colegas ajudam-no a sair da sala segurando-lhe nos braços.</li> <li>- O aluno (B), sempre que os colegas o largavam atirava-se para o chão.</li> <li>- Três colegas acabaram a atividade mais cedo e dirigiram-se ao aluno (B) para fazer um jogo com ele.</li> <li>- Esse jogo consistia em tirar as peças de dentro de um recipiente e depois, de acordo com a forma da peça, tinham que a enfiar no buraco correspondente. No final carregava-se num botão e ouvia-se uma música.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parece que o aluno, para interagir com os colegas atira os objetos ao chão e atira-se a ele também para o chão, para que os colegas o ajudem a levantar.</li> <li>- Os colegas interagem com ele fazendo-lhe uma festa na mão ou na cara, ajudando-o a sair da sala e realizam jogos com ele.</li> <li>- Penso que o aluno para chamar à atenção dos colegas emite alguns sons.</li> </ul> |



|  |            |  |  |
|--|------------|--|--|
|  | Atividades | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mãe do aluno (B) quando o foi deixar na sala contou à docente de educação especial o que ele tinha feito no fim-de-semana.</li> <li>- A docente de educação especial gravou no digitalizador da fala a novidade do fim-de-semana.</li> <li>- Quando entra na sala diz bom dia através do digitalizador da fala.</li> <li>- Senta-se numa mesa e numa cadeira pequenas, adaptadas a ele.</li> <li>- A mesa está perto da janela, de frente para os colegas e de lado para a docente titular de turma.</li> <li>- A docente de educação especial diz ao aluno para carregar no digitalizador da fala, na sua vez de falar.</li> <li>- O aluno carrega no digitalizador da fala e os colegas ouvem a sua novidade do fim-de-semana.</li> <li>- A docente de educação especial mostrou-lhe um digitalizador da fala com duas imagens lá coladas.</li> <li>- Uma das imagens tinha um livro e a outra um jogo.</li> <li>- O aluno (B) carregou com a sua mão na imagem do livro e ouviu – se o som “ver um livro”.</li> <li>- A docente de educação especial deu-lhe um livro sobre animais e uns fones com os sons que aqueles animais fazem.</li> <li>- O aluno passou as folhas do livro sozinho.</li> <li>- A docente de educação especial viu o livro com ele, disse-lhe o nome dos animais e colocava o som do animal para ele ouvir.</li> <li>- Ele esboçava um sorriso quando via o animal e ouvia o som.</li> <li>- Quando terminou de ver o livro a docente de educação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno mostra satisfação ao ver um livro sobre animais e ao ouvir os sons, esboçando um sorriso.</li> <li>- Na segunda vez que realizou o jogo, pareceu um pouco aborrecimento na parte de ter que tirar as peças do recipiente, levanto mais tempo a fazê-lo, desviando algumas vezes o olhar da atividade e necessitando da ajuda e do incentivo da docente de educação especial, para retirar as peças todas.</li> <li>- Pelo contrário mostrou-se feliz ao ouvir a música do jogo, por ter terminado a atividade, esboçando um sorriso.</li> </ul> |
|--|------------|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>especial mostrou-lhe novamente o digitalizador da fala, para ele puder escolher a atividade seguinte.</p> <p>- Desta vez carregou no botão que tinha a imagem do jogo e ouviu-se “fazer um jogo”.</p> <p>- Esse jogo consistia em tirar umas peças de diferentes formas de dentro de um recipiente e de seguida ver em que buracos elas encaixavam.</p> <p>- O aluno retirou todas as peças, algumas com a ajuda da docente de educação especial.</p> <p>- De seguida colocou as peças nos buracos corretos, enganando-se apenas algumas vezes.</p> <p>- No final, a docente de educação especial agarrou-lhe na mão e carregou num botão que emitiu uma música.</p> <p>- A docente de educação especial voltou a mostrar-lhe o digitalizador da fala e ele voltou a carregar no botão dos jogos.</p> <p>- A docente de educação especial deu-lhe o mesmo jogo para ele repetir.</p> <p>- Desta vez demorou mais tempo a retirar todas as peças de dentro do recipiente.</p> <p>- Precisou de alguma ajuda da docente de educação especial, para colocar as peças nos buracos.</p> <p>- Esboçou um sorriso quando a docente de educação especial o ajudou a carregar no botão e ouviu a música.</p> <p>- A docente de educação especial arrumou as coisas e foram para a sala de multideficiência lanchar.</p> |  |
|--|--|---|--|

| Categoria  | Subcategoria | Comportamentos observados   | Notas complementares e inferências   |
|--|--------------|---|--|
| Caracterizar o aluno (B) em situação de intervalo. | Socialização | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passeou com os colegas pelo recinto da escola</li> <li>- Durante o passeio os colegas ajudaram-no, seguram do lhe no braço.</li> <li>- Quando o largaram ele atirou-se para o chão.</li> <li>- Os colegas ajudaram-no a levantar-se.</li> <li>- Emitiu alguns sons durante o passeio.</li> <li>- Atirou uma bola aos colegas.</li> <li>- Eles apanharam-na e foram-lhe entregar outra vez para ele voltar a atirá-la.</li> <li>- Emitiu alguns sons quando os colegas lhe entregaram a bola.</li> <li>- Os colegas falavam com ele.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagiu com os colegas e os colegas interagiram com ele, durante o passeio e enquanto estiveram a jogar à bola.</li> <li>- Pareceu feliz a realizar estas atividades, pois sorriu várias vezes enquanto as realizava</li> </ul> |
|  | Atividades   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deu um passeio com os colegas pelo recinto da escola.</li> <li>- Caminhou lentamente e com algum desequilíbrio.</li> <li>- Os colegas ajudaram-no seguram do lhe no braço para não cair.</li> <li>- Jogou à bola com os colegas.</li> <li>- Com a mão atirava a bola para o chão.</li> <li>- A bola não ia para muito longe.</li> <li>- A bola não ia na direção dos colegas.</li> <li>- Os colegas dirigiam-se para a bola, apanhavam-na e entregavam-na na mão do aluno (B).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parece que o aluno gosta destas atividades, uma vez que mostra satisfação através do sorriso.</li> <li>- O aluno não têm muita força nos braços, uma vez que não consegue atirar a bola para muito longe.</li> </ul>              |

| <b>Categoria</b>                                      | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>   | <b>Notas complementares e inferências</b>   |
|---|---------------------|--|---|
| Caracterizar a aluna (X) em situação de sala de aula. | Socialização        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando entrou na sala, com a ajuda da docente de educação especial, carregou no digitalizador da fala e disse bom dia.</li> <li>- Olha para os colegas quando eles falam com ela.</li> <li>- Olha para os colegas quando eles lhe fazem uma festa na mão.</li> <li>- Os colegas falam com ela, quando passam por ela para irem ter com a professora.</li> <li>- Os alunos empurram a cadeira de rodas, quando ela sai da sala e levam-na para a sala de multideficiência.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Penso que interage pouco com os colegas, devido também às suas grandes limitações físicas e ao nível da linguagem.</li> <li>- Os colegas interagem com ela através da fala, de festas nas mãos e ao empurraram o seu carrinho.</li> </ul>                              |
|   | Atividades          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando entra na sala a docente de educação especial ajuda-a a carregar num digitalizador da fala, para dizer bom dia.</li> <li>- Fica sentada na sua cadeira de rodas, ao pé do aluno (B) e da docente de educação especial.</li> <li>- Fica ao pé da janela, de frente para os colegas e de lado para a secretária da docente titular de turma.</li> <li>- Ouve as novidades do fim-de-semana dos colegas.</li> <li>- A docente de educação especial viu um livro com ela sobre os animais.</li> <li>- Mostrou-lhe as imagens, diz o nome dos animais e ao mesmo tempo colocou-lhe uns fones para ela ouvir os sons dos animais</li> <li>- A docente de educação especial passa as páginas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente de educação especial tem que passar as páginas do livro, devido às dificuldades físicas sentidas pela aluna (X).</li> <li>- Parece que por vezes a aluna mostra desinteresse pelos livros, desviando o olhar do que a docente lhe está a mostrar.</li> </ul> |

| <b>Categoria</b>                                   | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>  | <b>Notas complementares e inferências</b>   |
|--|---------------------|---|---|
| Caracterizar a aluna (X) em situação de intervalo. | Socialização        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olha para os colegas quando falam com ela.</li> <li>- Olha para os colegas quando lhe fazem uma festa na mão.</li> </ul> | - Aparenta interagir com os colegas através do olhar.   |
|  | Atividades          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As colegas fazem bolas de sabão ao pé dela.</li> <li>- Olha para as bolas de sabão, seguindo-as com o olhar.</li> </ul>  | - Parece que gosta de ver as colegas a fazerem bolas de sabão, uma vez que olha para as colegas e depois segue o percurso das bolas de sabão com o olhar. |

| <b>Categoria</b>  | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>  | <b>Notas complementares e inferências</b>  |
|---|---------------------|---|--|
| Caracterizar o professor titular em situação de sala de aula. | Socialização        | - Ouviu as novidades do fim-de-semana.  | - Não vi nenhuma interação entre a docente titular de turma e os alunos (B) e (X). |
|   | Atividades          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esteve sempre sentada na sua secretária.</li> <li>- Ouviu as novidades do fim-de-semana.</li> <li>- Chamou os alunos um a um, para irem ter com ela à sua secretária, menos os alunos (B) e (X).</li> <li>- Corrigiu os trabalhos de casa dos alunos.</li> <li>- Mandou os alunos realizarem uns exercícios no livro de matemática.</li> </ul> | - Não trabalhou com os alunos (B) e (X).   |

| <b>Categoria</b>  | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>   | <b>Notas complementares e inferências</b>                                  |
|---|---------------------|--|--|
| Caracterizar a professora de educação especial em situação de sala de aula. | Socialização        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fala com os alunos (B) e (X).</li> <li>- Faz-lhes festas nas mãos.</li> <li>- Incentiva-os a realizarem as atividades.</li> <li>- Fala com os colegas de turma e explica-lhes como se fazem os jogos.</li> </ul>  | - Incentiva os alunos ditos normais a interagirem com os alunos (B) e (X). |
|   | Atividades          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouviu as novidades do fim-de-semana do aluno (B), que a mãe lhe contou.</li> <li>- Gravou no digitalizador da fala.</li> <li>- Noutro digitalizador da fala gravou “bom dia”.</li> <li>- Pegou num livro, num mp3 e num jogo para levar para a sala de aula.</li> <li>- Levou os alunos para a sala.</li> <li>- Quando entraram ajudou os alunos a dizerem bom dia, através do digitalizador.</li> <li>- Informou a docente titular de turma que o aluno (B) também tinha uma novidade de fim-de-semana para partilhar com os colegas.</li> <li>- Disse ao aluno (B) quando é que ele tinha que carregar no digitalizador da fala para contar a sua novidade.</li> <li>- Deu a escolher a atividade ao aluno (B) através do digitalizador da fala, com duas fotografias, uma de um livro e outra de um jogo.</li> <li>- Depois de o aluno ter escolhido a atividade do livro, indica-lhe que a atividade vai começar.</li> <li>- Dá-lhe o livro para ele ver e mete-lhe os fones nos ouvidos.</li> <li>- Diz o nome dos animais ao aluno e mostra-lhe o som que o animal faz.</li> <li>- Fala com a aluna (X) explicando-lhe o livro que</li> </ul> | - Penso que sempre que tem oportunidade tenta incluir os alunos na turma.  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>lhe vai mostrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o aluno (B) termina de ver o livro, diz lhe que a atividade terminou.</li> <li>- Dá-lhe outra vez o digitalizador da fala para escolher a atividade.</li> <li>- O aluno escolheu o jogo, mostra-lhe como se faz o jogo e dá-lhe para ele fazer.</li> <li>- Mostra o livro dos animais à aluna (X).</li> <li>- Coloca-lhe os fones nos ouvidos para ouvir o som dos animais.</li> <li>- Diz- lhe os nomes dos animais.</li> <li>- Passa as páginas.</li> <li>- Ajudá o aluno (B) a retirar algumas peças.</li> <li>- Incentiva-o a colocar as peças no sítio.</li> <li>- No fim da atividade ajuda-o a tocar num botão que dá música.</li> <li>- Comunica-lhe que a atividade terminou.</li> <li>- Volta a dar-lhe o digitalizador da fala para escolher a atividade.</li> <li>- Escolhe outra vez o jogo.</li> <li>- Desta vez precisa de mais ajuda por parte da docente de educação especial, a tirar as peças.</li> <li>- Explica aos três alunos da turma que vieram interagir com o aluno (B), como se faz o jogo.</li> <li>- Arruma os materiais e volta com os alunos (B e X) para a sala de multideficiência.</li> </ul> |  |
|--|--|--|--|



| <b>Categoria</b>                       | <b>Subcategoria</b> | <b>Comportamentos observados</b>   | <b>Notas complementares e inferências</b>  |
|--|---------------------|--|--|
| Caracterizar as auxiliares de educação | Socialização        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As auxiliares falam com os alunos (B e X).</li> <li>- As auxiliares fazem festas na cara dos alunos.</li> <li>- As auxiliares fazem festas nas mãos dos alunos.</li> <li>- O aluno (B) sorri para as auxiliares.</li> <li>- A aluna (X) olha para elas quando estas estão a falar com ela.</li> </ul>   | Parece que a comunicação estabelecida entre eles é feita por pequenos gestos como uma festa, o olhar, o sorriso e a fala, utilizada apenas pelas auxiliares.                         |
|  | Atividades          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As auxiliares levaram os alunos (B e X) para a rua.</li> <li>- Levaram uma bola e um frasco para fazer bolas de sabão.</li> <li>- Uma das auxiliares acompanhou o aluno (B) e os seus colegas durante um passeio.</li> <li>- A outra ficou com a aluna (X).</li> <li>- Emprestou o frasco às colegas da aluna (X) para elas fazerem bolas de sabão.</li> <li>- Emprestaram a bola aos alunos para eles jogarem à bola com o aluno (B).</li> <li>- Levaram os alunos (B e X) para a sala de multideficiência.</li> </ul> | - Estes alunos ficaram pouco tempo no intervalo. Foram apenas depois do toque e vieram antes do toque para não apanharem a confusão dos colegas à saída e à entrada da sala de aula. |

## **APÊNDICE II**

---

### **GUIÕES DAS ENTREVISTAS**

## **Guião de entrevista à docente de educação especial**

**Tema:** Inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação no 1º ciclo do ensino básico

### **Objetivos gerais**

- Conhecer a perceção dos agentes educativos face à inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.
- Conhecer as barreiras e os facilitadores para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.

| <b>Blocos</b>                             | <b>Objetivos específicos</b>                                 | <b>Tópicos</b> | <b>Formulação de questões</b>   | <b>Observações</b>  |
|---|--|----------------|---|---|
| Legitimação da entrevista                 | Legitimar a entrevista<br><br>Motivar o entrevistado         |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos do estudo de caso.</li> <li>- Pedir a sua colaboração.</li> <li>- Informar e assegurar sobre a confidencialidade da entrevista.</li> <li>- Informar acerca da possibilidade de verificar sempre a transcrição da entrevista no final.</li> </ul> | <p>A entrevista foi realizada num ambiente calmo e sem interferência.</p> <p>Foi estabelecido um clima de empatia entre a entrevistada e a entrevistadora</p> |
| Caracterização da entrevistada            | Recolher dados socio profissionais                           |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar a formação base.</li> <li>- Questionar a idade.</li> <li>- Identificar a função que desempenha na escola.</li> <li>- Identificar o tempo de serviço.</li> </ul>   |   |
| A inclusão numa escola de ensino regular. | - Conhecer a perceção da docente de educação especial face à | A inclusão.    | - O que pensa sobre a inclusão?   |   |

|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
|   | <p>inclusão.</p> <p>Conhecer o que faz a escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>Indagar sobre as barreiras que possam dificultar o processo de inclusão</p> | <p>O papel da escola na inclusão.</p> <p>As barreiras à inclusão.</p> | <p>- O que faz esta escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?</p> <p>Quais são as principais barreiras à inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?</p> |  |
| Recursos disponibilizados aos alunos com dificuldades severas de comunicação. | - Saber quais são os recursos que o docente de educação especial considera adequados para o desenvolvimento de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de                                    | Recursos utilizados   | Quais os recursos que considera adequados para o desenvolvimento de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de comunicação?  |  |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| Apoios prestados aos alunos com dificuldades severas de comunicação. | comunicação.<br><br>Compreender o apoio que é dado por parte da docente de educação especial  | Apoio da docente de educação especial.                                  | Em que consiste o apoio prestado por si?   |  |
| Modos de Comunicação.  | Saber quais são os modos de comunicação utilizados na interação com os alunos com dificuldades severas de comunicação.  | Comunicação   | Qual ou quais o (os) modos de comunicação que utiliza na interação com os alunos?  |  |
| Atividades realizadas no meio escolar.                               | Conhecer as atividades realizadas com os alunos com dificuldades severas de comunicação, no meio escolar.<br><br>Saber o local onde costuma ser dado o apoio da docente de educação | - Atividades<br><br>Local onde a docente de educação especial dá apoio. | Que tipo de atividades realiza para desenvolver as potencialidades do aluno com dificuldades severas de comunicação?<br><br>Costuma dar apoio ao aluno dentro ou fora da sala de aula? |  |

|                           |                |  |  |  |
|---------------------------|----------------|--|--|--|
|                           | especial.      |  |  |  |
| Finalização da entrevista | Agradecimentos |  | Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista |  |

## **Guião de entrevista à docente titular de turma**

**Tema:** Inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação no 1º ciclo do ensino básico

### **Objetivos gerais**

- Conhecer a perceção dos agentes educativos face à inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.
- Conhecer as barreiras e os facilitadores para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.



| Blocos                         | Objetivos específicos                                       | Tópicos | Formulação de questões  | Observações  |
|--------------------------------|---|---------|---|--|
| Legitimação da entrevista      | <p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p> |         | <p>- Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos do estudo de caso.</p> <p>- Pedir a sua colaboração.</p> <p>- Informar e assegurar sobre a confidencialidade da entrevista.</p> <p>- Informar acerca da possibilidade de verificar sempre a transcrição da entrevista no final</p> | <p>A entrevista foi realizada num ambiente calmo e sem interferência.</p> <p>Foi estabelecido um clima de empatia entre o entrevistado e o entrevistador</p> |
| Caracterização da entrevistada | Recolher dados socio profissionais                          |         | <p>- Questionar formação em exercício.</p> <p>- Questionar a idade.</p> <p>- Identificar a formação inicial.</p> <p>- Identificar o tempo de serviço.</p>   |  |

|  |   |                                |   |  |
|--|---|--------------------------------|---|--|
| A inclusão numa escola de ensino regular.                                    | - Conhecer a perceção da docente de educação especial face à inclusão.                                    | Inclusão                       | - O que pensa sobre a inclusão?   |  |
|  | Conhecer o que faz a escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação.  | O papel da escola na inclusão. | - O que faz esta escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?                              |  |
|  | Indagar sobre as barreiras que possam dificultar o processo de inclusão                                   | As barreiras à inclusão.       | Quais são as principais barreiras à inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?                                  |  |
| Recursos disponibilizados aos alunos com dificuldades severas de comunicação | Saber quais são os recursos que o docente de educação especial considera adequados para o desenvolvimento | Recursos utilizados            | Quais os recursos que considera adequados para o desenvolvimento de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de |  |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de comunicação.  |  | comunicação?  |  |
| Apoios prestados aos alunos com dificuldades severas de comunicação. | Compreender o apoio que é dado por parte da docente de educação especial   | Apoio da docente de educação especial. | Em que consiste o apoio prestado pela docente de educação especial?   |  |
| Modos de Comunicação.  | Saber quais são os modos de comunicação utilizados na interação com os alunos com dificuldades severas de comunicação. | Comunicação                            | Qual ou quais o (os) modos de comunicação que utiliza na interação com os alunos?                           |  |
| Currículo específico ou currículo de turma                           | Indagar sobre que tipo de currículo os alunos com dificuldades severas de comunicação seguem                           | Currículo                              | Tem um currículo de turma quem incluem a especificidade do aluno com dificuldades severas de comunicação ou |  |

|   |  |                               |   |  |
|---|--|-------------------------------|---|--|
|   |  |                               | tem um currículo para a turma e outro para o aluno com dificuldades severas de comunicação?                       |  |
| Participação nas atividades extra Curriculares  | Saber se os alunos participam nas atividades extra Curriculares              | Atividades extra Curriculares | O aluno participa nas atividades extra curriculares (aec's, visitas de estudo, festas...)?                        |  |
| Local onde se senta na sala de aula   | Saber onde ficam os alunos sentados na sala de aula                          | Local onde se senta           | Na sala de aula, onde costuma o aluno ficar sentado? Porquê?  |  |
| Promoção da amizade entre os alunos com dificuldades severas de comunicação e os colegas. | Indagar sobre o que faz a professora para promover a amizade entre os alunos | Interação                     | Que atividades propõe para promover a amizade entre o aluno com dificuldades severas de comunicação e os colegas? |  |
|   | Saber de que forma os alunos   | Sensibilização                | Que técnicas utiliza para   |  |

|                           |   |  |   |  |
|---------------------------|---|--|---|--|
|                           | foram sensibilizados para esta temática |  | sensibilizar os alunos para os problemas associados à patologia do aluno? |  |
| Finalização da entrevista | Agradecimentos                          |  | Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista  |  |

## **Guião de entrevista à Terapeuta da Fala**

**Tema:** Inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação no 1º ciclo do ensino básico

### **Objetivos gerais**

- Conhecer a perceção dos agentes educativos face à inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.
- Conhecer as barreiras e os facilitadores para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.

| <b>Blocos</b>                             | <b>Objetivos específicos</b>                         | <b>Tópicos</b> | <b>Formulação de questões</b>   | <b>Observações</b>  |
|---|--|----------------|---|---|
| Legitimação da entrevista                 | Legitimar a entrevista<br><br>Motivar o entrevistado |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos do estudo de caso.</li> <li>- Pedir a sua colaboração.</li> <li>- Informar e assegurar sobre a confidencialidade da entrevista.</li> <li>- Informar acerca da possibilidade de verificar sempre a transcrição da entrevista no final.</li> </ul> | <p>A entrevista foi realizada num ambiente calmo e sem interferência.</p> <p>Foi estabelecido um clima de empatia entre a entrevistada e a entrevistadora</p> |
| Caracterização da entrevistada            | Recolher dados socio profissionais                   |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar a formação base.</li> <li>- Questionar a idade.</li> <li>- Identificar a função que desempenha na escola.</li> <li>- Identificar o tempo de serviço.</li> </ul>   |   |
| A inclusão numa escola de ensino regular. | - Conhecer a perceção da terapeuta da fala.          | A inclusão.    | - O que pensa sobre a inclusão?   |   |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
|  | <p>Conhecer o que faz a escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>Indagar sobre as barreiras que possam dificultar o processo de inclusão</p>                              | <p>O papel da escola na inclusão.</p> <p>As barreiras à inclusão.</p> | <p>- O que faz esta escola para promover a inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?</p> <p>Quais são as principais barreiras à inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação?</p> |  |
| <p>Recursos disponibilizados aos alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>Apoios prestados aos</p> | <p>- Saber quais são os recursos que a terapeuta da fala considera adequados para o desenvolvimento de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de comunicação.</p> <p>Compreender o apoio que é dado</p> | <p>Recursos utilizados</p> <p>Apoio da terapeuta da</p>               | <p>Quais os recursos que considera adequados para o desenvolvimento de práticas educativas com os alunos com dificuldades severas de comunicação?</p> <p>Em que consiste o apoio prestado</p>                       |  |



|   |  |              |  |  |
|---|--|--------------|--|--|
| alunos com dificuldades severas de comunicação. | por parte da Terapeuta da fala.  | fala.        | por si?  |  |
|   | Indagar sobre quantas vezes por semana é dado esse apoio   | Tempo        | Quantas vezes por semana costuma trabalhar com os alunos?  |  |
|   | Saber as evoluções que têm havido  | Evoluções    | Que evolução tem notado no aluno?  |  |
| Modos de Comunicação.                           | Saber quais são os modos de comunicação utilizados na interação com os alunos com dificuldades severas de comunicação. | Comunicação  | Qual ou quais o (os) modos de comunicação que utiliza na interação com os alunos?                                    |  |
| Atividades realizadas no meio escolar.          | Conhecer as atividades realizadas com os alunos com dificuldades severas de comunicação, no meio escolar.              | - Atividades | Que tipo de atividades realiza para desenvolver as potencialidades do aluno com dificuldades severas de comunicação? |  |

|                           |   |           |   |  |
|---------------------------|---|-----------|---|--|
|                           | Saber quais são os materiais utilizados | Materiais | Quais são os materiais que utiliza para promover a aprendizagem e a comunicação do aluno? |  |
| Finalização da entrevista | Agradecimentos                          |           | Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista                  |  |

## **Guião de entrevista à auxiliar de educação**

**Tema:** Inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação no 1º ciclo do ensino básico

### **Objetivos gerais**

- Conhecer a perceção dos agentes educativos face à inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.
- Conhecer as barreiras e os facilitadores para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação.

| Blocos                         | Objetivos específicos                                       | Tópicos | Formulação de questões  | Observações  |
|--------------------------------|---|---------|---|--|
| Legitimação da entrevista      | <p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p> |         | <p>- Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos do estudo de caso.</p> <p>- Pedir a sua colaboração.</p> <p>- Informar e assegurar sobre a confidencialidade da entrevista.</p> <p>- Informar acerca da possibilidade de verificar sempre a transcrição da entrevista no final</p> | <p>A entrevista foi realizada num ambiente calmo e sem interferência.</p> <p>Foi estabelecido um clima de empatia entre o entrevistado e o entrevistador</p> |
| Caracterização da entrevistada | Recolher dados socio profissionais                          |         | <p>- Questionar formação em exercício.</p> <p>- Questionar a idade.</p> <p>- Identificar a formação inicial.</p> <p>- Identificar o tempo de serviço.</p>   |  |

|  |  |                               |   |  |
|--|--|-------------------------------|---|--|
| A inclusão numa escola de ensino regular.                            | - Conhecer a percepção da auxiliar de educação face à inclusão.  | Inclusão                      | - O que pensa sobre a inclusão?   |  |
| Atividades realizadas no meio escolar.                               | Conhecer as atividades realizadas com os alunos com dificuldades severas   | Atividades                    | Em que atividades acompanha o aluno?  |  |
| Modos de Comunicação.  | Saber quais são os modos de comunicação utilizados na interação com os alunos com dificuldades severas de comunicação. | Comunicação                   | De que forma comunica com um aluno com dificuldades severas de comunicação? |  |
| Apoios prestados aos alunos com dificuldades severas de comunicação. | Compreender o apoio que é dado por parte da auxiliar de educação   | Apoio da auxiliar de educação | Que tipo de apoio dá a esses alunos?  |  |
| Interação com os colegas   | Indagar sobre a existência de interação entre os alunos com dificuldades   | Interação                     | No intervalo estes alunos interagem com os colegas?                         |  |

|                              |   |  |  |  |
|------------------------------|---|--|--|--|
|                              | severas de<br>comunicação e<br>os seus colegas. |  |  |  |
| Finalização da<br>entrevista | Agradecimentos                                  |  | Agradeço a<br>disponibilidade<br>dispensada para a<br>realização desta<br>entrevista |  |

### **APÊNDICE III**

---

### **ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

| DOMÍNIO: Competências para a intervenção |                    |              |      |   |      |
|--|--------------------|--------------|------|---|------|
| Domínio                                  | Categoria          | Subcategoria | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Competências para a intervenção          | Formação Académica | Inicial      | P1   | <i>Licenciatura em professores de 1º Ciclo do Ensino Básico</i>                         |      |
|  |                    |              | P2   | <i>Licenciatura em professores de 1º Ciclo do Ensino Básico</i>                         |      |
|  |                    |              | P3   | <i>Licenciatura em terapia da fala</i>  |      |
|  |                    |              | P4   | <i>12º ano de escolaridade</i>  |      |
|  |                    |              | P5   | <i>12º ano de escolaridade</i>  |      |
|  |                    | Complementar | P1   | <i>- Professora de educação especial (... ) com especialização em educação especial</i> | 1    |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  |                    |              |      |   |      |
|  | Experiencia        |              | P1   | <i>Trabalho há 5 anos com estas crianças (em educação especial)</i>                     |      |
|  |                    |              | P2   | <i>36 anos de serviço, trabalho há um ano com estas crianças</i>                        |      |
|  |                    |              | P3   | <i>5 anos de serviço</i>  |      |
|  |                    |              | P4   | <i>Trabalho na Unidade há 3 meses</i>   |      |
|  |                    |              | P5   | <i>Trabalho há 17 anos na escola mas na Unidade apenas há 2 anos letivos</i>            |      |

| DOMÍNIO: Inclusão              |              |                  |      |   |      |
|--------------------------------|--------------|------------------|------|---|------|
| Categoria                      | Subcategoria | Sub Subcategoria | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Representação sobre a inclusão | Importante   |                  | P1   | <i>- Acho que é muito importante (...)</i>  | 1    |
|                                |              |                  | P3   | <i>- Considero que a inclusão é vantajosa para todos<br/>- Ou seja, meninos com deficiência e sem deficiência, desde que seja uma inclusão pura<br/>- Que estejam realmente no mesmo contexto, na mesma escola mas com atividades adequadas para todos<br/>-E em que realmente todos consigam participar.</i> | 4    |
|                                |              |                  | P4   | <i>-Acho bem (...)</i>  | 1    |
|                                |              |                  | P5   | <i>- Eu acho que é muito bom</i>  | 1    |
|                                |              |                  |      |   |      |



|  |                               |    |   |   |
|--|-------------------------------|----|---|---|
|  | <b>Benefícios</b>             | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- (...) é um benefício para todos.</li> <li>- É para os meninos de educação especial que aprendem com os outros</li> <li>- (...) que têm direito de estar nos sítios onde todos estão,</li> <li>- Portanto eles fazem parte da sociedade, não são crianças que devam estar à parte das outras</li> <li>-e depois tem benefício também para as outras crianças</li> <li>- (as outras crianças) que podem conviver com as diferenças e podem tornar-se adultos melhores</li> <li>- Crianças melhores, mais compreensivas</li> <li>- Também fazem aprendizagens com estas crianças</li> </ul> | 8 |
|  |                               | P5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portanto o estarem em contacto com os outros miúdos, acho que eles têm muito a ganhar.</li> </ul>  | 1 |
|  | <b>Com recursos adequados</b> | P3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se calhar haver quase um técnico ou um docente, uma pessoa especializada, a cada momento com a criança, para conseguir acompanhar-los mais à sala de aula.</li> </ul>  | 1 |

| DOMÍNIO: Inclusão  |              |                  |      |  |      |
|--------------------|--------------|------------------|------|--|------|
| Categoria          | Subcategoria | Sub Subcategoria | Part | Unidades de registo  | Freq |
| Inclusão na escola | Atitudes     | Positiva         | P2   | <p>- Da maneira como está a ser feita, concordo com ela mas não sei se é feita assim para todos os alunos (irem só de vez em quando à sala de aula)</p> <p>- Apresentámos aos pais no primeiro dia, dissemos que aqueles eram dois meninos que íamos ter na nossa turma.</p> <p>- Não lhes disse o tempo, disse que iam estar na turma porque isto pode aumentar à medida que vão tendo mais capacidades, as horas se calhar também vão aumentando cá dentro.</p> <p>- Mas depois pedi até à professora de educação especial para estar presente na reunião, portanto para falar também das vantagens de ter meninos assim, assim, que é bastante vantajoso em termos de comunicação entre eles, de verem que há meninos diferentes.</p> <p>- A professora de educação especial é uma pessoa que em termos de jogos, faz muitos jogos e eles iriam beneficiar com isso, ao fim e ao cabo iriam beneficiar com essa vertente da parte física.</p> <p>- Os pais aceitaram bem</p> <p>- Aqui os alunos também nunca fizeram referência (aos alunos serem diferentes)</p> <p>- São mais fáceis de fazer referência e de rejeitaram os ciganos, do que a eles.</p> <p>- Porque também há já um grupo de alunos que estavam habituados a eles na pré, já tinham o hábito de estar com eles</p> | 9    |
|                    |              |                  | P4   | (...) concordo com eles estarem aqui.  | 1    |
|                    |              |                  | P5   | (...), acho que eles aproveitam melhor.  | 1    |

|                       |          |    |   |   |
|-----------------------|----------|----|---|---|
|                       |          | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quer dizer, acho que há um esforço da escola para incluir estes meninos mas as condições que lhes são dadas são muito difíceis de gerir e não é fácil.</li> <li>- (...) que era tê-los quase sempre incluídos na sala ou na maioria das atividades</li> <li>- mais tempo para estarem com cada menino é que poderia fazer com que as crianças tivessem mais condições</li> <li>- As crianças precisam de quem realmente saiba lidar com elas</li> </ul>                            | 4 |
|                       | Negativa | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mentalidades, portanto algumas pessoas têm um pouco receio (...)</li> <li>- talvez por falta dessas condições</li> <li>- por dificuldades de saber como irão lidar com essas crianças</li> <li>- às vezes também não as procuram (crianças)</li> <li>- Há muitas auxiliares que quando sabem que vêm para aqui ficam em pânico e não querem, recusam-se (...)</li> <li>- as pessoas também não é que não queiram, por não gostar das crianças mas não sabem como fazer.</li> </ul> | 6 |
|                       |          | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas atividades extra Curriculares não participam.</li> <li>- É a primeira vez e isso ainda não sei como é, temos uma visita de estudo agora no 3º período mas que ainda não comuniquei porque estamos ainda a tratar, não sei se eles vão... mas provavelmente eles não irão porque são meninos um bocado complicados para levar.</li> <li>- Aqui dentro ainda nunca fizemos (atividades extra curriculares), a não ser ir ao ginásio da escola</li> </ul>                         | 3 |
| Interação Entre pares | Sala     | P5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronto apesar de eles irem à sala de aula e não fazerem o mesmo que os outros miúdos fazem mas só o simples facto de eles estarem em contacto com eles já é muito bom</li> <li>-(...) na sala de aula eles vêm (contactar)</li> </ul>  | 2 |
|                       |          | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois temos aquela parte da interação com os outro</li> <li>- é um trabalho de ligação com a turma em que eu própria faço algumas atividades com a turma</li> <li>- vejo que a professora titular não se sente à vontade para o fazer, então prefiro eu dar a aula à turma toda, onde estão incluídos</li> </ul>  | 9 |

|  |    |   |   |
|--|----|---|---|
|  |    | <p>também os miúdos de educação especial, para eles poderem ter esses momentos de interação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invento essas atividades e combino com a professora da turma e todas as semanas temos essas atividades, em que o objetivo é mesmo eles interagirem uns com os outros.</li> <li>- Nós temos sempre duas ou três atividades fixas de interação, a pintura, a dança e a educação física.</li> <li>- Temos depois dois ou três momentos em que eles vão à turma fazer atividades mas não estão a fazer o que os outros estão a fazer, estão só para estar ali, para também poderem usufruir do espaço e os outros também poderem conhecer o tipo de trabalho que se faz com eles.</li> <li>- É importante também eles verem e ficarem a conhecer um bocadinho melhor os colegas.</li> <li>- Como é que nós comunicamos com eles, como é que ele escolhe o jogo, que jogos é que faz.</li> <li>- No fundo não estão muito a fazer uma interação com os outros, nem estão a trabalhar o que os outros estão a trabalhar, portanto há esses momentos.</li> </ul> |   |
|  | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- E depois temos atividades em que eles interagem um bocadinho, ou não, com a turma.</li> <li>- Quando vêm aqui (sala de aula), vêm sempre em dias certos um bocadinho aqui na parte da manhã.</li> <li>- Quando eles estão aqui dentro da sala, por exemplo acontece muitas vezes acabarem a atividade, não têm todos o mesmo ritmo, e uns acabam primeiro, vão até ali e podem brincar.</li> <li>- Eles sabem à partida, não é preciso eu dizer, eles levantam-se e vão e brincam com eles.</li> <li>- Se está a fazer um jogo, fazem o jogo, depois faz um e faz o outro.</li> <li>- Se está a ver um livro, também estão a ouvir e falam sobre o livro.</li> <li>- Normalmente são as auxiliares que vêm com os meninos para aqui, o que vêm elas fazerem com eles, eles próprios também já vão fazendo.</li> <li>- São eles que empurram os carrinhos quando saímos fora da sala, portanto eles</li> </ul>  | 8 |

|  |                |    |   |    |
|--|----------------|----|---|----|
|  |                |    | <i>ajudam nisso.</i>  |    |
|  | <b>Ginásio</b> | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos depois atividades todas as semanas em que eles estão integrados, que são jogos ou é o movimento.</li> <li>- e os jogos normalmente fazemos no ginásio lá em cima, em que se faz de conta que se brinca um bocadinho.</li> <li>- Os outros estão a fazer segundo as regras e eles integram-se também como de estivessem a jogar e acho que já vão entendendo um bocadinho que estão acompanhados, que não estão a fazer aquilo sozinhos, acho que isso já é suficiente para eles.</li> </ul>  | 3  |
|  |                | P5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ela também faz atividades com eles em grupo, ginástica que faz com a turma deles</li> </ul>  | 1  |
|  | <b>Recreio</b> | P5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como nos intervalos (há interacção) porque já estão habituados a eles,</li> <li>- dirigem-se muito a eles.</li> <li>- Nós até levamos bolas e brinquedos para interagirem uns com os outros</li> <li>- temos aqui três miúdos que são dos casos mais graves que estão aqui na unidade, que não falam mas vê-se o agrado na cara deles, o sorriso deles quando os outros se aproximam, a satisfação que eles têm de ver os outros e eu acho que é muito bom haver esta inclusão</li> <li>- Sim, sim (interagem com os colegas no intervalo).</li> <li>- Jogam a bola e depois os outros meninos vão apanhar e eles ficam todos contentes.</li> <li>- Depois jogam outra vez e depois vêm que os outros estão a interagir com eles e ficam todos satisfeitos.</li> <li>- Ou a bola ou o brinquedo.</li> <li>- Leva-se o aluno A numa cadeira com tabuleiro e nós pomos ali às vezes jogos com sons e depois os outros vêm e tocam e eles ficam todos contentes, depois tocam eles.</li> <li>- Eu acho que é bom eles irem ao intervalo porque eles interagem muito uns com os outros.</li> </ul> <p><i>Quer dizer à maneira destes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os outros acabam por se adaptar às limitações destes e é bom, é bom eles estarem integrados nesta escola</li> </ul> | 11 |
|  |                | P4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estes não muito (interagem)</li> <li>- os colegas é que vêm ter, alguns, com eles e interagem.</li> </ul>  | 7  |

|                  |                                  |    |  |   |
|------------------|----------------------------------|----|--|---|
|                  |                                  |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estes miúdos, por exemplo o aluno B está no mundo dele.</li> <li>- O aluno C se vierem ter com ele, ele não interage muito.</li> <li>- Nós tentamos mas os outros é que têm que vir ter com eles mas alguns vêm, outros não.</li> <li>- Alguns mostram interesse, outros não, depende.</li> <li>- O aluno A chega ali à pré e há uma ou duas mas isso é normal são miúdos pequeninos mas não são miúdos de interagir muito com os outros, acho, na minha opinião.</li> </ul>  |   |
|                  | <b>Atividades Não formais</b>    | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tenta fazer atividades em que eles participem</li> <li>- tenta fazer com que os professores e os educadores pensem em visitas de estudo, que estes meninos possam ir</li> <li>- dependendo da turma e da abertura também da professora da turma, poderá estar mais tempo dentro da sala.</li> </ul>   | 3 |
| <b>Barreiras</b> | <b>Falta de recursos Humanos</b> | P4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- devia ter mais, têm poucas terapias</li> <li>- mais terapias,</li> <li>- devia ter mais pessoal</li> </ul>  | 3 |
|                  |                                  | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- com auxiliares, (para ir mais à sala)</li> <li>- com professores, (para os apoiar nas salas)</li> <li>- com técnicos...</li> <li>- há poucas pessoas</li> <li>- uma das dificuldades é a parte, realmente, da gestão do pessoal (auxiliares)</li> <li>- há poucas pessoas para aquilo que nós queríamos fazer</li> <li>-(auxiliar de educação especial) mais tempo para estarem com cada menino</li> <li>-é que poderia fazer com que as crianças tivessem mais condições, assim têm menos condições do que as que poderíamos ter.</li> </ul> | 8 |
|                  |                                  | P3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste momento é se calhar não haver pessoal docente e não docente suficiente para acompanhar mais estas crianças para a sala de aula.</li> <li>- Se há um professor para vários meninos e são de turmas diferentes, eles precisam de um apoio muito mais específico para os acompanhar à sala de aula.</li> <li>- Mesmo os recreios também, se calhar, serem cobertos com mais pessoas, para se conseguir levar sempre as crianças, porque às vezes estão poucas pessoas para muitas</li> </ul>   | 5 |

|  |                                |    |   |   |
|--|--------------------------------|----|---|---|
|  |                                |    | <p><i>crianças e não conseguem porque as crianças têm dificuldades motoras.</i></p> <p><i>- Se calhar mais por aí, mais em termos de não haverem condições de recursos humanos, do que qualquer outra coisa.</i></p> <p><i>- Pessoal que é aquilo que mais falha. É preciso auxiliares, é preciso técnicos, é preciso docentes para que consiga haver uma inclusão correta.</i></p>   |   |
|  |                                | P5 | <p><i>- Eles cada vez estão mais connosco, cada vez têm mais tempo com as auxiliares porque as terapias são muito poucas.</i></p> <p><i>- Isto das terapias, por aquilo que as colegas que já estão cá há mais tempo me tem dito, eu só estou cá há dois anos, as terapias têm vindo a reduzir muito.</i></p>   | 2 |
|  | <b>Materiais</b>               | P4 | <p><i>- só que acho é que tem poucas coisas</i></p> <p><i>- Devia ter era mais coisas</i></p> <p><i>- mais materiais</i></p> <p><i>-o espaço da unidade é pequeno</i></p>   | 4 |
|  |                                | P1 | <p><i>- penso que a nível físico também pode melhorar.</i></p> <p><i>- Há coisas que nós precisávamos ter e que não temos mas é mesmo assim.</i></p> <p><i>- Onde eu vejo melhorias é a nível físico</i></p> <p><i>- a nível de equipamentos.</i></p>   | 4 |
|  |                                | P2 | <p><i>- Pois eu não estou muito dentro disso porque é o primeiro ano em que estou a trabalhar aqui nesta escola com estes miúdos, com estes meninos assim.</i></p> <p><i>- Não sei que tipo de materiais é que eles precisam e não têm.</i></p>   | 2 |
|  | <b>Contextuais com a crise</b> | P1 | <p><i>- se bem que as condições que tivemos inicialmente, na abertura da unidade, têm vindo a deteriorar-se.</i></p> <p><i>- havia mais tempo para as crianças</i></p> <p><i>- em termos de pessoal há um desinvestimento</i></p> <p><i>- inicialmente os meninos tinham mais horas de apoio, tanto a nível de comunicação especial, como a nível das auxiliares</i></p> <p><i>- Podiam estar praticamente sempre na turma, porque havia mais pessoas</i></p> <p><i>- com os cortes que tem havido no Ministério, o que tem acontecido é que mesmo que a escola queira dar respostas, há poucas pessoas</i></p> <p><i>- portanto há menos pessoas.</i></p> <p><i>- tem de se fazer uma gestão em que é basicamente pelo mínimo.</i></p> <p><i>- eles ficam muito mais tempo na unidade, porque não há uma auxiliar para cada menino, para poder ir fazer as atividades na turma</i></p> | 9 |

|  |   |    |   |   |
|--|---|----|---|---|
|  | <b>Formação das auxiliares</b>                          | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a nível de formação , por exemplo das auxiliares, que nunca tiveram uma formação.</li> <li>- Nós professores de educação especial é que tentamos ensinar-lhes as coisas que sabemos e passamos</li> <li>- acho que teria sido importante, se trabalham com estes meninos, haver um investimento, por exemplo por parte do Ministério, para formá-las em várias coisas desta área</li> <li>- Quando elas vêm para aqui trabalhar, elas vêm com zero de conhecimento acerca disto</li> <li>- a não ser aquilo que elas já viram nos corredores ou viram as outras auxiliares fazer, isso acaba por ser uma barreira.</li> <li>- a esse nível acho que o investimento na parte da formação das pessoas</li> </ul> | 6 |
|  |   | P3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso sensibilização, nem toda a gente ainda está sensibilizada.</li> <li>- Esse é o primeiro passo para perceberem como é que hão de lidar, porque às vezes não é por mal, as pessoas realmente não sabem como é que hão de fazer, como é que hão de lidar com estas crianças com dificuldades.</li> </ul>  | 2 |
|  | <b>Formação da docente titular de turma</b>             | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu não conseguiria estar a trabalhar com uma turma e trabalhar ao mesmo tempo com meninos com aquela incapacidade de comunicação</li> <li>- é impossível e nem teria habilitações para isso</li> <li>- não tenho preparação para isso.</li> </ul>  | 3 |
|  | <b>Delegar os alunos à docente de educação especial</b> | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por exemplo nas suas turmas pensarem em coisas em que eles também possam estar incluídos</li> <li>- deixam tudo para o professor de educação especial, essa é uma grande barreira.</li> <li>- É o professor de educação especial que tem que fazer tudo</li> <li>- pensar em tudo</li> <li>- acaba por ser um bocado complexo</li> </ul>   | 5 |
|  |   | P5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- portanto temos uma professora aqui de educação especial e ela não consegue acompanhar todos às salas de aula.</li> <li>- Portanto ela leva normalmente o aluno A porque ele está mais habituado a ela.</li> <li>- Os outros não é necessário porque têm outras professoras de educação especial.</li> <li>- cada vez têm mais tempo com a professora de educação especial</li> </ul>   | 4 |



|  |               |                         |    |   |    |
|--|---------------|-------------------------|----|---|----|
|  | Facilitadores | Material específico     | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço físico melhorou</li> <li>- em termos de materiais tudo melhorou.</li> <li>- temos mais materiais</li> <li>- mais equipamentos informático</li> <li>- mais equipamentos de comunicação</li> <li>- mais jogos</li> <li>- mais brinquedos</li> <li>- mais equipamentos para a mobilidade</li> <li>- porque como são crianças que muitas vezes têm pouca mobilidade e também não comunicam com palavras, portanto arranjam outras formas comunicáveis menos eficientes, portanto se houver equipamentos que possam falar por elas, que possam ajudá-las a exprimirem-se mais facilmente será o ideal</li> <li>- em que eles possam depois aprender a fazer o varrimento, possam selecionar várias coisas que queiram</li> </ul> | 10 |
|  |               | Ações de sensibilização | P3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta escola proporciona normalmente, todos os anos, ações de sensibilização tanto para professores e outros técnicos como para os alunos</li> <li>- fazem-se sessões normalmente na biblioteca sobre a comunicação, a explicar o que é a comunicação diferente, através de gestos, através de softwares, alternativos, seja de que maneira for em que as turmas vão às sessões de esclarecimento</li> <li>- Podem experimentar o computador, vêm como é que funciona</li> <li>- são sensibilizados para que todos são diferentes, portanto comunicam de maneira diferente, é só mas um pormenor a vida de cada um.</li> </ul>  | 4  |
|  |               | Físico                  | P1 | - A nível físico a sala também pode tentar estar estruturada de forma a eles poderem mais facilmente comunicar  | 1  |
|  |               |                         | P3 | - A começar pela parte da instituição em si, do sítio em si, que tem que ser todo adaptado. Por acaso nós aqui temos isso adaptado.   | 1  |
|  |               |                         | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não fui eu que escolhi.</li> <li>- Portanto o aluno B fica naquela mesinha que é mas baixa, com uma cadeira mais baixa e a aluna X costuma vir no carrinho e fica com a cabeça levantada, voltada para os colegas.</li> <li>- Portanto eles estão voltados para os</li> </ul>  | 4  |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  |  | <p><i>colegas.</i></p> <p><i>- Como eles (colegas) têm que ficar em filas, assim eles conseguem ver os alunos quando eles estão a falar, eles estão a ouvi-los.</i></p> |  |
|--|--|--|--|---|--|

| DOMÍNIO: Recursos                                   |                             |                            |      |   |      |
|---|-----------------------------|----------------------------|------|---|------|
| Categoria   | Subcategoria                | Sub Subcategoria           | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Adequados ao desenvolvimento de práticas educativas | Unidade de multideficiência | Concentração da atenção    | P1   | <p><i>- porque por exemplo imaginando que é um aluno com pouca concentração como é o caso da aluna X que tem muito pouca concentração.</i></p> <p><i>- Depois as outras atividades em que realmente eles precisam de mais concentração e que o estar na turma, não ia ajudar,</i></p> <p><i>- Depois há os momentos fora da sala, que é na unidade em que fazem coisas mesmo mais individualizadas ou com os outros meninos da unidade, algumas atividades são feitas em conjunto.</i></p> <p><i>- jogos causa-efeito.</i></p>              | 4    |
|   |                             | Individualização do ensino | P2   | <p><i>- Aqui vêm só uma parte (para a professora titular a unidade é um benefício para os alunos)</i></p> <p><i>- portanto porque era impossível, acho eu, não ficava a ganhar nem a turma nem os meninos que pertencem à unidade</i></p> <p><i>- há trabalhos específicos que são feitos com uma turma de primeiro ano, em que os meninos que estão na unidade, não ganhariam nada.</i></p> <p><i>- Eu também já trabalhei assim com uma menina que estava o tempo todo na turma e havia alturas em que era impossível o trabalho.</i></p> | 7    |

|  |  |    |   |
|--|--|----|---|
|  |  |    | <p>-Faz todo o trabalho específico com os alunos que estão na unidade, é mesmo isso, todo o trabalho específico (a docente de educação especial)</p> <p>- Às vezes também vão ali (sala de multideficiência), são mais as vezes que eles daqui vão ali, do que o contrário, porque aqui quando faço a expressão plástica ou é cortar ou é utilizar o pincel e são atividades com um nível de dificuldade muito grandes.</p> <p>- A aluna X não mexe as mãos e o aluno B também ... mas já tem acontecido, eu tenho ali umas capas feitas pelos meninos que foram feitas com carimbos, mais esse género, mais simples.</p>   |
|  |  | P3 | <p>- primeiro trabalho as competências deles, de um para um para eles conseguirem adquirir aquilo que é pretendido.</p> <p>- Atividades principalmente muito lúdicas, não pode ser nada que não lhes puxe a motivação, senão as aquisições não vêm.</p> <p>- A partir do momento em que as competências está a começar a ser adquirida, mais pessoas começam depois também a trabalhar essa competência, da mesma maneira</p> <p>- muito lúdica</p> <p>- muito através do computador</p> <p>- brinquedos adaptados</p> <p>- muitos jogos</p> <p>-variar contextos, as mesmas atividades noutros contextos, muito pelo lúdico.</p> <p>- Muitas atividades, algumas em grupo e muitas em contexto</p> |
|  |  | P5 | <p>- Ela também faz atividades com eles em grupo, ou pinturas</p>   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>P1</p> <p>- Por exemplo em relação às histórias, eu conto muitas histórias e gostava de contar mais vezes na turma mas não é às vezes fácil conseguir planejar isso atempadamente com a professora de turma.</p> <p>- Depois há muitas coisas para fazer e eles atrasam-se numa atividade qualquer, já não dá para contar a história naquele dia.</p> |  |
|--|--|--|--|--|--|

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | <b>Práticas<br/>transdisciplinares<br/>dos técnicos</b> | P1 <ul style="list-style-type: none"> <li>- depois aquela parte também de trabalho com os técnicos.</li> <li>- Se a terapeuta da fala agora está mais numa determinada coisa, eu depois também tenho que dar continuidade a esse trabalho</li> <li>- depois aquela parte também de trabalho com os técnicos.</li> <li>- Também no início do ano a parte da reunião com os técnicos.</li> <li>- Tenho um papel importante junto dos pais e dos técnicos para fazer o programa do menino.</li> <li>- Portanto tendo em atenção essas áreas todas da comunicação, da autonomia e as expectativas dos pais, etc, etc,</li> <li>- as necessidades da criança e fazer um programa que depois toda a equipa possa trabalhar.</li> <li>- Portanto o plano não é só feito por mim mas no fundo eu acabo por coordenar um pouco, embora esse seja entre aspas, o papel da professora da turma, segundo o que eles dizem, mas isso acaba por não acontecer porque quem conhece melhor os meninos somos nós e acabamos por estar a fazer esse trabalho pela professora, em que ela também participa mas nós acabamos por coordenar um pouco também esse papel</li> <li>- depois a partir desse programa o nosso apoio vai ser muito centrado, vai partir um bocadinho dessas coisas que nós elaborámos no início do ano.</li> <li>- Por vezes também são alteradas, porque há meninos que superam logo</li> <li>- outros que nós vemos que fizemos umas expectativas muito altas e temos de alterar</li> <li>- mas o apoio que nós prestamos também tem muito a ver com esse programa que fizemos nos inicio.</li> </ul> |  |
|--|--|---|--|--|

|  |                           |    |   |   |
|--|---------------------------|----|---|---|
|  | <b>Trabalho em equipa</b> | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eu tenho um para a turma (programa) e outro para os alunos, completamente diferentes</i></li> <li>- <i>até as disciplinas não são as mesmas</i></li> <li>- <i>não há nenhuma disciplina (em comum), tirando a parte da educação física e de físico motora e a de expressão plástica.</i></li> </ul>   | 3 |
|  |                           | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>dependendo da turma e da abertura também da professora da turma, poderá estar mais tempo dentro da sala.</i></li> <li>- <i>Outras atividades eu também gostaria de fazer na turma mas às vezes não é possível.</i></li> <li>- <i>então aí nós temos a unidade e na unidade temos mais condições porque são menos meninos, eles estão mais concentrados.</i></li> <li>- <i>Para já tem que se ter uma boa equipa para avaliar o que é que aquela criança precisa</i></li> <li>- <i>A parte de trabalhar em equipa em que todos nós trabalhamos da mesma forma para aquele aluno atingir o fim.</i></li> <li>- <i>Portanto, se ele para comer, para beber precisa daqueles equipamentos, todos os devemos utilizar com eles.</i></li> <li>- <i>Deve ser a professora de educação especial, deve ser a auxiliar, deve ser a terapeuta da fala, todos nós utilizamos o mesmo tipo de estratégias e os mesmos recursos.</i></li> <li>- <i>Eventualmente depois até mudarmos os recursos se virmos que aquilo não resulta, o que às vezes acontece mas basicamente é a esse nível.</i></li> </ul> | 8 |
|  |                           | P2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>têm outros técnicos conforme as dificuldades que eles apresentam.</i></li> <li>- <i>Têm o terapeuta da fala e a fisioterapeuta</i></li> </ul>   | 2 |

|  |                  |    |   |    |
|--|------------------|----|---|----|
|  | <b>Parcerias</b> | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode ser aqui na escola, podemos ter que recorrer ao centro de paralisia cerebral</li> <li>- ou àquele centro que também há na Mário Beirão</li> </ul>   | 2  |
|  | <b>Materiais</b> | P1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dependendo da criança pode-se ter de usar diversos tipos de equipamentos informáticos.</li> <li>- A parte da informática acho que é mesmo muito importante</li> <li>- os digitalizadores de fala, por exemplo, os computadores onde também se possa fazer jogos de causa-efeito</li> <li>- Os objetos que nós queremos que eles alcancem autonomamente estarem ao nível deles</li> <li>- Terem por exemplo fotografias dos objetos</li> <li>- os objetos em miniatura, em alguns casos resulta para uns, para outros não.</li> <li>- Os objetos, por exemplo a garrafa de água, ter a garrafa de água vazia ao alcance do aluno para ele a poder ir buscar e dizer que quer água.</li> <li>- Portanto tem essa parte de informática</li> <li>- tem aquela parte mais simples das fotografias, dos objetos em que eles também podem comunicar e não deixar a comunicação só para aquelas horas em que nós estamos diretamente a trabalhar com ele</li> <li>- ter elementos chaves na sala que permitam que eles a qualquer altura possam nos querer dizer qualquer coisa, portanto isso também é importante.</li> </ul> | 10 |

|  |  |  |    |   |   |
|--|--|--|----|---|---|
|  |  |  | P2 | <p><i>-Sei que têm livros em que é chamada muito a parte tátil, portanto livros mesmo apropriados.</i></p> <p><i>- Têm jogos para também trabalhar, portanto o que se quer, que é o movimento e a comunicação.</i></p> <p><i>- Portanto eles mostrarem, o gostarem ou não gostarem, sentirem-se confortáveis mas talvez a técnica esteja mais habilitada do que eu, eu ainda estou muito afastada dessas coisas.</i></p>  | 3 |
|  |  |  | P3 | <p><i>- Computador</i></p> <p><i>- muito software</i></p> <p><i>- muitos brinquedos normais</i></p> <p><i>- brinquedos adaptados, coisas com muitos sons, com luz, dependendo dos casos, há meninos com quem não podemos também utilizar muita luz.</i></p> <p><i>- Coisas muito físicas que sejam muito chamativas.</i></p> <p><i>- A rua, a própria rua também acaba por ser também uma ferramenta de trabalho.</i></p> | 6 |

| DOMÍNIO: Apoios           |              |                  |      |   |      |
|---------------------------|--------------|------------------|------|---|------|
| Categoria                 | Subcategoria | Sub Subcategoria | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Tipos de apoios prestados | Alimentação  |                  | P3   | <p><i>- Em termos de alimentação neste momento estou a fazer acompanhamento em alimentação, não com todos</i></p> <p><i>- depois também dou orientações a quem dá a alimentação, tanto aqui na escola como para casa.</i></p> <p><i>- Em termos de materiais a serem utilizados, consistências, texturas, tudo.</i></p> | 3    |
|                           |              |                  | P4   | <i>-Se for preciso dar-lhes almoço</i>  | 1    |
|                           |              |                  | P5   | <p><i>-Dou o lanchinho da manhã, praticamente estou com eles o dia inteiro.</i></p> <p><i>- Dou-lhes o almoço</i></p> <p><i>- Dou-lhes o lanche.</i></p> <p><i>- Depois de almoço por norma têm sempre a professora de educação especial.</i></p>   | 4    |



|  |                    |    |   |   |
|--|--------------------|----|---|---|
|  | <b>Linguagem</b>   | P3 | - Em termos também de linguagem, desenvolver ao máximo para que haja o máximo de autonomia de funcionalidade, no futuro, que é aquilo que nestes casos mais graves, nós esperamos que venha a existir.  | 1 |
|  | <b>Comunicação</b> | P1 | - a nível da comunicação, esse é um dos investimentos principais, tentar trabalhar com eles de maneira a que eles tenham um sistema de comunicação que seja efetivo ou o mais efetivo possível.<br>- Mesmo eles tendo muitas dificuldades, eles conseguem transmitir o que precisam e o que querem nem que isso demore muitos anos mas é trabalhar para isso.   | 2 |
|  |                    | P3 | - Na comunicação nós tentamos também que tudo aquilo que nós fazemos aqui na escola, em termos de comunicação, seja usado por toda a gente de forma igual, tanto por mim, como pelos docentes, os auxiliares e em casa.<br>- Ai às vezes não é tão fácil porque nós também não conseguimos ir muitas vezes a casa, ou muito raramente conseguimos ir a casa e temos que explicar aos pais para fazerem em casa e depois aí há continuidade.<br>- Tenho notado evoluções principalmente a nível da comunicação.<br>- No desenvolvimento da comunicação tenho notado muito porque eram meninos que não conseguiam pedir absolutamente nada.<br>- A comunicação não está a ser feita, praticamente com nenhum deles, através da fala porque nenhum deles adquiriu para já essa capacidade.<br>- Temos usado muito o recurso a fotografias, porque mesmo alguns deles, nem sequer têm representações simbólicas suficientes para conseguirmos usar símbolos.<br>- Mas através de fotografias, através do apontar e do pegar, é mais por aí que temos ido. | 7 |
|  | <b>Higiene</b>     | P4 | - fazer de tudo um pouco<br>- tudo o que seja necessário<br>- mudar fraldas, tudo.  | 3 |
|  | <b>Autonomia</b>   | P1 | - Depois a nível da alimentação e   | 5 |

|  |                                     |  |    |  |   |
|--|-------------------------------------|--|----|--|---|
|  |                                     |  |    | <p><i>cuidados pessoais, também tentamos o máximo de autonomia possível. - Quando não é possível a autonomia, aumentamos o nível de participação deles, portanto eles não são autónomos mas podem participar.</i></p> <p><i>- Como é que podem participar?</i></p> <p><i>- A aluna X nunca vai agarrar numa colher mas pode olhar para a colher dizendo que quer comer ou pode ter um sistema alternativo no computador em que comunica com o varrimento, em que carrega na altura de dizer que quer comer ou que quer beber água, ou que quer outra coisa qualquer.</i></p> <p><i>- Portanto ajudou-os nessa parte das atividades da vida diária, tentando sempre que eles participem mais, mais, mais e mais.</i></p> <p><i>- Portanto se não forem autónomos, se não for possível, pelo menos que participem de alguma maneira, nem que seja dizendo a sua vontade.</i></p> |   |
|  | <b>Terapeuta da fala</b>            |  | P3 | <p><i>- Este ano três vezes por semana, entre meia hora a quarenta e cinco minutos. (quantas vezes a terapeuta da fala dá apoio a estas crianças)</i></p>  | 1 |
|  | <b>Auxiliar de educação</b>         |  | P5 | <p><i>- Faço assim, acompanho-os às salas de aula, um bocadinho de manhã</i></p> <p><i>- Acompanho a turma deles</i></p> <p><i>- Estou desde as nove horas até às quatro horas, quando eles se vão embora, e depois no meio há as terapias ou fico sem um ou fico sem o outro.</i></p> <p><i>- Há dias que fico com os dois, há dias em que não há terapias.</i></p>   | 4 |
|  | <b>Docente de educação especial</b> |  | P1 | <p><i>- Das duas formas (dá apoio dentro e fora da sala de aula)</i></p>   | 1 |

| DOMÍNIO:         |                     |                         |             |   |             |
|------------------|---------------------|-------------------------|-------------|---|-------------|
| <b>Categoria</b> | <b>Subcategoria</b> | <b>Sub Subcategoria</b> | <b>Part</b> | <b>Unidades de registo</b>  | <b>Freq</b> |
| Expetativas      | <b>Pais</b>         |                         | P1          | <p><i>- Portanto quais são as expetativas dos pais?</i></p> <p><i>- O que é que eles desejam para aqueles meninos?</i></p> <p><i>- Será que são expectativas reais?</i></p> <p><i>- Será que podemos fazer coisas aqui na</i></p> | 7           |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  |  | <p>sala que ajudem a ir de encontro a essas expectativas dos pais e a ajudar na vida deles?</p> <p>- Será que temos de ajudar os pais a baixar um pouco as expectativas sem lhes cortar as esperanças mas que eles percebam que talvez não consiga fazer isso mas pode fazer aquilo</p> <p>- que é demasiado ambicioso mas que se calhar se trabalharmos para lá, pode não chegar lá mas pode chegar a uma coisa que também é importante.</p> <p>- Portanto essa parte também é um trabalho importante.</p> |  |
|--|--|--|--|---|--|

| DOMÍNIO: Comunicação |                     |                  |      |   |      |
|----------------------|---------------------|------------------|------|---|------|
| Categoria            | Subcategoria        | Sub subcategoria | Part | Unidades de registo   | Freq |
| Direta face/ a face  | Oral                |                  | P1   | <p>- Em relação à minha parte também estimula-lo, sempre falando</p> <p>- indicar sempre quando é que a atividade terminou.</p>   | 2    |
|                      |                     |                  | P4   | <p>- Eu falo com eles como se fossem crianças normais.</p> <p>- E falo de maneira até eles entenderem.</p>  | 2    |
|                      |                     |                  | P5   | <p>- Por exemplo com o aluno B falo com ele</p> <p>- ele não fala comigo mas ele percebe-me.</p> <p>- Eu digo aluno B vamos para o computador, e ele vai logo para o computador.</p> <p>- Aluno B olha vamos brincar aqui com um brinquedo e ele dirige-se a mim.</p> <p>- Se for para a sala digo-lhe, olha vamos para a sala ver os meninos e pronto.</p> <p>-Nós nunca sabemos o que é que eles compreendem, não é?</p> <p>- Mas pronto nós tentamos fazer assim.</p> <p>- o aluno D e a aluna E nós já lhe dissemos, já falam, a aluna E não mas o aluno D sim.</p> | 8    |
|                      | Gestual/<br>Imagens |                  | P1   | <p>- Então é assim, para já observá-los muito bem, observar e aproveitar todos os sinais de intenção comunicativa que eles têm.</p> <p>- se ele levantar a mão poderá significar que quer sair daquele sítio ou que me quer dar a mão para ir para outro sítio</p> <p>- todo o tipo de movimentos que eles façam, do olhar, dos sons.</p> <p>- depois a minha ação vai um bocadinho depender da ação que eles fizerem,</p>  | 14   |

|  |  |    |   |   |
|--|--|----|---|---|
|  |  |    | <p>aproveitar isso e dar uma intenção àquilo que eles fazem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mostrando sempre objetos e pistas em relação àquilo que vamos fazer.</li> <li>- Por exemplo se vamos para a sala, ele sabe que nós utilizamos sempre aquele gravador para dizer bom dia, eu mostro o gravador e digo: “olha vamos para a sala”</li> <li>- posso mostrar a fotografia da professora ou da terapeuta que vem a seguir trabalhar com ele.</li> <li>- Usamos objetos e fotografia e outras pistas para eles saberem a seguir o que é que vão fazer</li> </ul> <p>dar tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eles precisam de tempo para responder àquilo que nós pedimos, precisam de tempo para fazer as atividades e também precisam de tempo para mostrar algum sinal comunicativo.</li> <li>- Nós não podemos atabalhoar os meninos com uma atividade atrás da outra sem dar tempo para eles também se poderem exprimir.</li> <li>- Porque mesmo uma criança em cadeira de rodas em que praticamente não se possa mexer, ela com o olhar, ela com pequenos sons indica-nos coisas.</li> <li>- As bases com que eu trabalho com eles é sempre essa, o tempo de espera, os objetos de referência, a interação, portanto acho que é o mas importante e resulta com todos eles.</li> <li>- Uns são mais expressivos e nós aproveitamos mais coisas.</li> <li>- Os outros que são menos expressivos tentamos aproveitar o mínimo que eles possam e daí elevar a participação deles</li> </ul> |   |
|  |  | P2 | - Vai desde o mexer nas mãozinhas, pronto eles gostam de sentir.  | 1 |
|  |  | P3 | <p>-Nestes casos mais graves de multideficiência, temos utilizado fotografias e objetos reais porque nem todos têm competências de realização para usar outro tipo de símbolos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós temos uma menina em que utilizamos objetos reais, em contexto e não podemos utilizar mais para além disso.</li> <li>- É uma comunicação simples que se baseia muito em necessidades e vontades muito momentâneas e no contexto mas tem sido</li> </ul>   | 4 |

|                 |                 |    |   |   |
|-----------------|-----------------|----|---|---|
|                 |                 |    | <p><i>através disso.</i></p> <p><i>- Softwares não temos utilizado muito porque depois em casa não se conseguia dar o seguimento mas também vamos tentado que vá havendo e estamos a pedir também para alguns já o computador para ver se depois em casa há essa continuidade.</i></p>  |   |
|                 |                 | P4 | <p><i>- Depende de como eles forem, ou por gestos ou fala. - Por exemplo o aluno A ouve mal é falar com ele e tocar-lhe.</i></p> <p><i>- Tocar-lhe nas mãos, na cara e os outros conforme eles forem e conforme a professora de educação especial me explicou, eu assim comunico.</i></p>   | 2 |
|                 |                 | P5 | <p><i>- É assim cada miúdo tem as suas dificuldades.</i></p> <p><i>- E quando por exemplo quero que ele escolha objetos, faço o mesmo que a professora do ensino especial, utilizo o mesmo método e ele depois aí clica com a mão e escolhe o que quer, isto é o aluno B.</i></p> <p><i>- A aluna X é através do olhar, tudo aquilo que eu vou fazer, ou mudar a fralda ou dar de comer, eu tento mostrar algo que esteja relacionado.</i></p> <p><i>- Se for mudar a fralda mostro-lhe a fraldinha.</i></p> <p><i>- Se for lhe dar de comer, mostro-lhe a colher.</i></p> <p><i>- Com o aluno A temos uma tabela e ele vai buscar. - Metemos os símbolos fixados com os autocolantes e ele depois vai buscar aquilo que deseja fazer.</i></p> <p><i>- Antes de iniciarmos qualquer atividade é lhes mostrado aquilo que eles poderão escolher e é assim que nós comunicamos com eles, com estes três</i></p> | 7 |
| <b>Indireta</b> | <b>Paralela</b> | P2 | <p><i>- Têm à segunda-feira a parte em que eles dizem as novidades e portanto ouve-se eles falarem.</i></p> <p><i>- Portanto não sei mas acho que eles ouvirem o falar, o rir é importante.</i></p>   | 2 |

## **APÊNDICE V**

---

### **REGISTO DAS CONVERSAS INFORMAIS**

## **Registo das conversas informais**

Durante uma conversa informal que tive com a professora de educação especial, fiquei a saber que os alunos da Unidade de Multideficiência almoçam na unidade. Estes alunos precisam da ajuda das auxiliares de educação para conseguirem comer, apesar de alguns deles já conseguirem comer sozinhos, durante algum tempo.

Estas crianças não comem no refeitório juntamente com as outras crianças porque não há muitas condições. As outras crianças fazem muito barulho durante a hora da refeição, chegando por vezes a atirar em comida umas às outras e o espaço é pequeno para tantas crianças. Estes comportamentos iriam perturbar a hora da refeição destas crianças e como tal, decidiu-se que para o bem delas, seria melhor almoçar em na Unidade, de forma a poderem disfrutar de uma refeição mais sossegada.

Também me foi dito pela professora de educação especial que estas crianças, juntamente com a turma, uma vez por mês vão até à biblioteca ouvir e ver uma história adaptada, de forma a que todos percebam o máximo possível da história. Esta história é projetada e emite sons. Por vezes são as crianças com dificuldades severas de comunicação que passam aa imagens, carregando no botão. Isso faz com que estas crianças se sintam felizes por estarem a participar numa atividade, juntamente com os colegas. Infelizmente esta atividade não se pode desenrolar muitas vezes, devido à falta de disponibilidade das docentes titulares, por terem que dar o programa e trabalhar com os alunos, na sala de aula.

